



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA - PROFILO

**RÔMERO BARBOSA SÉRGIO**

**AS REFLEXÕES DE ALBERT CAMUS COMO AUXÍLIO À  
DISCUSSÃO MORAL EM SALA DE AULA**

Palmas/TO  
2019

RÔMERO BARBOSA SÉRGIO

**AS REFLEXÕES DE ALBERT CAMUS COMO AUXÍLIO À  
DISCUSSÃO MORAL EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Doutor Alessandro Rodrigues Pimenta.

Palmas/TO  
2019

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

**ATUALIZAR PARA OS DADOS DO PROF FILO UFT**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B214j      Bandeira, Manuel Carneiro de Sousa.  
              Jornalismo no século XX: novos paradigmas . / Manuel Carneiro de  
              Sousa Bandeira. – Palmas, TO, 2016.  
              148 f.

              Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
              Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-  
              Graduação ( Mestrado) em Comunicação e Sociedade, 2016.  
              Orientador: José Bento Renato Monteiro Lobato  
              Coorientadora : Cecília Benevides de Carvalho Meireles

              1. Jornalismo. 2. Observatório. 3. Memória. 4. Folkcomunicação. I.  
              Título

**CDD 302.2**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**RÔMERO BARBOSA SÉRGIO**

**AS REFLEXÕES DE ALBERT CAMUS COMO AUXÍLIO À  
DISCUSSÃO MORAL EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 25/ 03/ 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta - UFT  
Orientador

Prof. Dr. Almir Ferreira Junior - UFMA  
Examinador Interno

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista  
Examinador Externo

Palmas, 2019

*Dedico primeiramente a todos aqueles que acreditam, no presente, em seus ideais, por mais **ABSURDO** que sejam eles. Não é apontando pra fé ou tendo esperanças, que a montanha se move até você.*

*“Nunca vi ninguém morrer por causa do argumento ontológico. Galileu, que sustentava uma verdade científica importante, abjurou dela com a maior tranquilidade assim que viu sua vida em perigo. Em certo sentido, fez bem. Essa verdade não valia o risco da fogueira. É profundamente indiferente saber qual dos dois, a Terra ou o Sol, gira em torno do outro.”*

*Albert Camus - O Mito de Sísifo (2010, p. 19).*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Senhor Nilton Sérgio e a Senhora Maria Barbosa Lima, meus pais, que em nenhum momento de minha trajetória exploradora dos estudos filosóficos, em especial na pós-graduação, deixaram de acreditar em meu potencial.

Ao incrível professor Doutor Alessandro Pimenta, meu orientador, que me (re) apresentou o escritor e filósofo Albert Camus de uma forma mais didática; ficando o resto à disposição de minha curiosidade, da qual instiguei e elaborei esses primeiros - porém - preciosos estudos.

Também agradeço ao professor Doutor Paulo Soares por ter agilizado – junto aos demais pertencentes ao colegiado de Filosofia – o Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO) na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Eu não teria condição de fazer esse mestrado senão aqui perto de casa.

Por fim, agradeço a minha companheira Vanessa Gonçalves da Silva que me acompanhou nesses 24 meses de felicidade e ansiedade. Também a todo quadro de professores e aos companheiros de turma que participaram de algum modo, na construção e desenvolvimento dos estudos aqui apresentados.

## RESUMO

Essa dissertação de mestrado busca relatar como foi desenvolvido um projeto de discussão moral em sala de aula com o auxílio da teoria filosófica de Albert Camus. Assim, na primeira parte de nossos estudos apresentaremos o teor teórico do projeto, com a contextualização histórica do autor e do período do qual ele desenvolveu sua teoria. Ainda nessa primeira parte, nos aprofundaremos nos conceitos camusianos na tentativa de colhermos conhecimento ideal para desenvolver em sala de aula numa turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, um projeto voltado a compreensão do *absurdo* e de demais conceitos que o cerca. No segundo capítulo de nossa dissertação, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que norteiam a educação brasileira e o ensino de filosofia. Porém, antes brevemente explanamos os estudos de Danilo Pimenta sobre como teria surgido o ensino de filosofia no Brasil. Nosso desejo, nessa parte da pesquisa, foi o de buscar respaldo legal e documental para desenvolvermos o projeto em sala de aula. No capítulo final de nossa dissertação, demonstramos – dentre outras coisas – como foi realizado o desenvolvimento do projeto. Sua abordagem ocorreu através de quatro encontros divididos em quatro temáticas voltadas para a discussão moral com o auxílio da teoria e da literatura de Albert Camus.

**Palavras-chave:** Albert Camus. Absurdo. Ética da quantidade. Ética da alteridade. Ensino de Filosofia.



## ABSTRACT

This master's dissertation aims to relate how the project of moral discussion in the classroom was developed with the assistance of Albert Camus' philosophical theory. Thus, in the first part of our studies we will present the theoretical tenor of the project, with the author's historical contextualization and the period in which he developed his theory. Still in this first part, we will deepen on the Camus' concepts in an attempt to collect the ideal knowledge to develop a project turned to the comprehension of the *absurd* and other concepts inside the classroom, in a public school's third grade class of high school. In the second chapter of our dissertation, we analyse the the National Curricular Parameters (PCNs) that guide Brazilian's education and the philosophy studies. But, before we briefly explain Danilo Pimenta's studies about how the teaching of philosophy emerged in Brazil. Our desire, in this part of the research, was to look for legal and documental support to develop the project in the classroom. In the final chapter of our dissertation, we demonstrate – among other things – how the development of the project was performed. Its approach happened through four meetings divided in four thematics turned to the moral discussion with the support of Albert Camus' theory and literature.

**Key-words:** Albert Camus. Absurd. Ethics of quantity. Ethics of alterity. Teaching of Philosophy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 TEMPOS SOMBRIOS: UMA PERSPECTIVA CAMUSIANA AO ABSURDO E MORAL NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Uma educação em tempos sombrios: uma breve contextualização.....	15
2.2 Tempos sombrios ontem e hoje.....	16
2.3 Absurdo e moral: uma perspectiva camusiana.....	25
2.4 Absurdo e suicídio físico.....	29
2.5 Absurdo e suicídio filosófico.....	34
2.6 Absurdo e ética da quantidade.....	37
2.7 Absurdo e niilismo.....	41
2.8 Absurdo e ética da alteridade.....	50
<b>3 O ENSINO DE FILOSOFIA ALINHADO AO ABSURDO CAMUSIANO.....</b>	<b>61</b>
3.1 Por um ensino de filosofia, filosófico.....	67
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e absurdo camusiano.....	71
3.3 O sentido do aprendizado na área de ciências humanas.....	73
3.4 O ensino de filosofia de acordo com os PCNs e seus adicionais.....	79
<b>4 CAMUS, MORAL FILOSÓFICA E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>90</b>
4.1 Absurdidade em <i>O estrangeiro</i> .....	95
4.2 Absurdidade em <i>A peste</i> .....	99
4.3 Albert camus e uma experiência de absurdo, revolta e éticas em sala de aula.....	102
4.4 Compreensão das “éticas” camusiana.....	103
4.5 Desenvolvimento da discussão moral com base em <i>O estrangeiro</i> e <i>A peste</i> .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A: “UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA”.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a filosofia da existência é uma “temática” filosófica relativamente nova. Podemos datar seu surgimento na segunda metade do século passado. Provavelmente a perspicácia de alguns filósofos diante dos horrores ocorridos nas duas Guerras Mundiais tenha desembocado nesse “diferente” modo de conceber a realidade. Em uma superficial definição, a filosofia da existência volta-se primordialmente ao campo existencial com descrições, apontamentos e indicações, diferente de uma abordagem extraterrena ou metafísica.

Albert Camus foi um dos expoentes da filosofia da existência. Foi um autor, assim como tantos outros, que elaborou teorias no intuito de lidar com a realidade massacrante daquele período. Contudo, pouco sabemos da relação de teorias da filosofia da existência com projetos educacionais. Como afirmou Pimenta (2016, p. 10):

Podemos dizer que há uma recíproca recusa, tendo em vista que a educação rejeita o diálogo com a filosofia da existência por estar pouco disposta a receber impulsos novos que não se enquadrem nas concepções tradicionais, e, por outro lado, a filosofia da existência subestimou a educação.

Em nossa dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Filosofia, não queremos indicar - por meio da filosofia da existência - um modelo de educação a ser seguido. Utilizando principalmente da teoria camusiana, nosso objetivo será o de aproximar a filosofia da existência com o ensino de filosofia. Assim, nosso intuito foi a realização de uma pesquisa aprofundada na teoria filosófica de Albert Camus, que se tornou essencial para podermos elaborar e desenvolver um projeto junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Esse projeto teve como prioridade em sua conclusão, propor a geração de uma discussão moral entre os participantes para que esse conhecimento auxiliasse os jovens nas tomadas de decisões comuns ao dia a dia.

Esse projeto foi desenvolvido em quatro encontros que foram também divididos em quatro temáticas. A primeira parte do projeto que foi fomentado em sala de aula, surgiu da pesquisa descrita no primeiro capítulo dessa dissertação. Assim, no primeiro capítulo de nossos estudos, apresentaremos uma breve leitura histórica de tempos sombrios. Tempos sombrios que, embora seja um termo utilizado primeiramente por Hannah Arendt, trata-se de um período histórico também vivido por Camus. As atrocidades cometidas nas duas Guerras foi o que caracterizou aquele período como sombrio. Assim, nossa tentativa foi a de contextualizar o aluno sobre a realidade da qual Camus presenciou para elaborar sua teoria. Nesse propósito, também demonstramos brevemente algumas teorias que foram voltadas a

compreensão daquele período, sobretudo as de Jean-Paul Sartre, Hannah Arendt e Theodor Adorno.

Após contextualizar sucintamente a historicidade presente de Camus, voltamos para uma abordagem mais aprofundada da teoria do autor. Esteve presente, nesse primeiro capítulo, a definição de absurdo, bem como o sentimento de absurdo. Foi também apresentada a relação entre absurdidade com suicídio físico e com suicídio filosófico. Por meio da leitura camusiana, desenvolvemos um projeto em sala de aula que gerasse em sua conclusão – como já foi dito - uma discussão moral entre os participantes do projeto. Assim, foi natural também analisarmos as definições de ética da quantidade e ética da alteridade, preceitos morais utilizados por Camus em sua filosofia e literatura. Dessa forma, explanando o contexto histórico em que Camus elaborou sua teoria e também os principais conceitos de seu pensamento, elaboramos e desenvolvemos a duas primeiras partes do projeto em sala de aula.

No segundo capítulo de nossa dissertação, analisamos alguns documentos educacionais, sobretudo voltados ao ensino de filosofia, na tentativa de buscarmos respaldo para o desenvolvimento de nosso projeto junto aos alunos do ensino médio. Para isso, nos apropriaremos dos estudos de Danilo Rodrigues Pimenta relativos aos “comportamentos” dos primeiros cursos de formação de professores de filosofia que surgiram no Brasil. Estamos falando do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Nosso intuito foi o de saber quais eram as primeiras “tendências filosóficas” a serem utilizadas em nosso país. Fizemos isso tendo em vista a explanação de uma educação voltada ao desenvolvimento de conceitos camusianos - absurdo, suicídio, ética da quantidade, ética da alteridade - já utilizados anteriormente em nossos estudos para aflorar uma discussão moral em sala de aula. Com isso, é possível propor um ensino de filosofia aos moldes camusianos, através do respaldo exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, diante da abertura dessas duas análises, mostraremos no terceiro capítulo a possibilidade de desenvolver um projeto voltado a compreensão do absurdo e outros termos utilizados por Camus.

Portanto, como já adiantamos, nesse segundo capítulo também analisaremos alguns documentos que norteiam a educação brasileira, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) voltados especificamente para o ensino em Ciências Humanas e Filosofia. Seu entendimento é fundamental para relacionarmos a prática ensino-aprendizagem com a teoria camusiana. Nosso objetivo, nesse contexto, é encontrar os “espaços” existentes nesses documentos para podemos desenvolver aulas temáticas sobre os conceitos trabalhados por Camus. Veremos que nos PCNs para o Ensino Médio publicados no ano de 2000, as áreas estabelecidas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia -, não

excluem a adesão de discussões que incrementam tais conhecimentos também relacionados com a Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Isso nos remete às possibilidades de uma discussão com foco existencial, do qual estaria inserida a teoria apresentada.

No capítulo final de nossa dissertação, tratamos de descrever sucintamente como foi explorado o desenvolvimento do projeto em sala de aula, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Assim, inicialmente abordamos a teoria filosófica e literatura camusiana através de quatro encontros divididos em quatro temáticas. Adiantamos que todas as temáticas tinham relação entre si, já que o propósito primordial do projeto foi seguido: demonstrar *a teoria* de Camus ao mesmo tempo em que ela serviria de auxílio para a discussão moral.

Na primeira temática de nosso projeto, explanamos as leituras filosóficas relacionadas aos “tempos sombrios”. Realizamos uma “breve análise histórica” indicando uma relação entre as atrocidades ocorridas no contexto das duas Grandes Guerras Mundiais e a elaboração da “teoria do Absurdo” de Albert Camus. Afirmamos que nessa primeira temática nosso intuito foi o de, dentre outras coisas, desvendar a elaboração do absurdo por Camus diante da realidade caótica e sombria dos horrores das duas Guerras Mundiais. Nosso questionamento junto aos discentes foi: haveria relação do tempo sombrio vivido por Camus naquele período, com os problemas sociais enfrentados pelos brasileiros nos dias atuais? Assim, analisamos os meios pelos quais Camus se deparou com absurdo através de seu desenvolvimento filosófico. Para isso, tratamos historicamente do conceito “tempos sombrios” com o auxílio de pensadores contemporâneos a Albert Camus tais como Hannah Arendt, Jean-Paul Sartre e Theodor Adorno.

Na segunda temática de nosso projeto, voltamos o desenvolvimento de nossos estudos a compreensão de absurdo e demais conceitos que o cerca: sentimento de absurdo, suicídio físico, suicídio filosófico e etc. Desse modo, demonstramos – através principalmente da obra *O Mito de Sísifo* – como Camus explanou sua teoria. No desenvolvimento dessas primeiras duas partes do projeto, utilizamos como modelo os estudos apresentados no primeiro capítulo de nossa dissertação. Com base nessas pesquisas, pudemos direcionar as duas primeiras aulas e temáticas para a compreensão, junto aos alunos do ensino médio, de tempos sombrios e dos conceitos camusianos apresentados. Assim, foi parte de nossos estudos primeiramente relacionar a realidade de tempos sombrios no período das duas Guerras Mundiais com alguns dos problemas sociais na atualidade. Nosso intuito foi fazer com que os alunos compreendessem a relação de tempos sombrios no século passado com o período atual.

Assim, poderiam – do mesmo modo que ocorreu a Camus – compreender mais facilmente a absurdidade da vida e dela fomentarem suas próprias condições morais.

Na terceira e na última parte de nosso projeto, tratamos de analisar as obras literárias de Camus, *O estrangeiro* e *A peste*. Nelas, demonstramos como os personagens se deparavam com os conceitos camusianos apresentados nas duas primeiras temáticas. Se na segunda temática abordamos, dentre outras coisas, a formação teórica de uma ética da quantidade e ética da alteridade, nessas duas últimas partes demonstramos como os personagens da literatura camusiana se confrontaram com o absurdo e elaboraram – através de suas ações – “modelos” de ética, seja individual ou coletiva. O encerramento do projeto ocorreu através de debates relacionado a toda temática apresentada. Nesse momento, os alunos puderam esclarecer suas dúvidas diante do conhecimento elaborado. A realização da pesquisa junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, serviu de base para a fomentação de nossa dissertação.

## **2 TEMPOS SOMBRIOS: UMA PERSPECTIVA CAMUSIANA AO ABSURDO E MORAL NA EDUCAÇÃO**

### **2.1 Uma educação em tempos sombrios: uma breve contextualização**

A associação do indivíduo com a realidade é feita de diversas formas. No período de transição da fase infantil para a adulta, essa associação ocorre ligeiramente no âmbito escolar. Ligeiramente, pois esse período rapidamente se esvai diante de um acúmulo de conhecimento que pode caracterizar a personalidade humana. Sobre essas afirmações, achamos necessário construir nossa dissertação a partir do desenvolvimento de um projeto junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública.

Assim, o objetivo primordial de nosso projeto será o de disseminar uma discussão moral em sala de aula se utilizando da teoria do filósofo argelino Albert Camus. Essa discussão terá como cerne, mostrar aos discentes sobre temas demonstrados pelo autor e que estão presentes nas relações sociais: suicídio, angústia, existência, revolta e etc. Com isso, através da promoção de uma discussão moral em sala de aula, acreditamos que os discentes serão capazes de problematizar e compreender a realidade absurda que os cercam. Assim, nosso projeto terá por finalidade estimular para que os alunos criem sua própria concepção moral diante uma realidade apresentada por Camus. Para isso, traremos à tona em nosso primeiro capítulo, uma possível extensão ou assimilação de “tempos sombrios” com o período atual.

A realização dos estudos em Albert Camus ocorreu em sala de aula de diversas formas, principalmente através da leitura de textos do autor ou de jornais e revistas, pesquisas em internet e até mesmo na criação textual. No capítulo final de nossos estudos mostraremos a elaboração de um material que seja ideal ao desenvolvimento da aula. O fundamental no desenvolvimento do projeto é a possível compreensão dos temas e a tirada de conclusões pelos próprios estudantes, contribuindo para suas escolhas diante da realidade fora da escola. Para isso, utilizamos as obras filosóficas e literárias de Camus, e também os principais documentos que norteiam a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Humanas e do Ensino de Filosofia. Esses documentos serão melhores apresentados no segundo capítulo da dissertação. Iremos observar os pontos de respaldo apresentados pelos documentos do qual podemos desenvolver uma educação camusiana.

Sabemos que em Camus há uma junção entre vida e filosofia, tendo como exemplo a nítida relação entre a biografia e filosofia do autor. Sua teoria foi desenvolvida a partir de suas assimilações e reflexões diárias, de onde foi possível extrair conteúdos e expor publicamente.

Essa ação foi realizada através de ensaios, obras literárias e textos em jornais. “Camus fez parte de uma tradição que não se anulou diante do passado, visto que ele foi à história do pensamento filosófico para buscar resposta às suas inquietações, não para possuir erudição.” (PIMENTA, 2010, p.78). Suas inquietações eram voltadas à compreensão do sentido presente da vida. Assim, via o pensamento filosófico como uma história de vida, uma história de encontros e embates. Contemporâneo, fez críticas ao próprio pensamento tradicional filosófico. Diante disso, foi essa mesma postura crítica cobrada aos discentes no desenvolvimento do projeto. Reafirmamos que nosso objetivo é que essa crítica ocorra através da compreensão da teoria do próprio autor. Não queremos, com nossos estudos, apontar o que seja certo e errado ou bom e ruim no campo existencial. Queremos que, com os estudos, os estudantes busquem seu primordial caminho no campo existencial.

## 2.2 Tempos sombrios ontem e hoje

Albert Camus fora, assim como tantos outros pensadores<sup>1</sup> de sua época, um autor de tempos sombrios. Tempos sombrios, pois sentiu na pele o horror devastador de dois grandes atos de degradação humana no século passado: as duas grandes Guerras Mundiais. Pensar aquele período tumultuado de conflito armado e sangrento como o mais ideal para a fomentação da “teoria do absurdo” é legitimar e concordar com as reflexões de Camus.

Porém, escolher tal autor para dele extrairmos conhecimento suficiente para desenvolvermos nossa dissertação de mestrado, sobrepôs o seguinte questionamento: haveria relação entre o período sombrio encarado por Albert Camus com o projeto educacional filosófico atual, perspectiva da qual nossos estudos são desenvolvidos? Desse modo, partimos da hipótese de que há, no mínimo, uma identificação indireta dos fatos ocorridos na segunda metade do século passado com as ações humanas atuais. Ou que, como um autor da filosofia, a teoria de Camus tenha forte significação também em outras épocas.

Deste modo, há de se pensar que a assimilação do indivíduo com a realidade – deparando-se assim com a absurdidade da existência – é um confronto que possa

---

<sup>1</sup> Além de Hannah Arendt que usou o termo Tempos Sombrios no intuito de descrever o período antes, durante e depois das duas grandes Guerras Mundiais, principalmente em sua obra *Homens em Tempos Sombrios* publicada originalmente em 1968, outros autores também utilizaram do termo. Em nossos estudos destacaremos também Theodor Adorno e Albert Camus como autores que viveram em período similar aos *Tempos Sombrios* de Arendt, embora não tenham se utilizado diretamente do termo.



ocorrer em quaisquer épocas históricas, inclusive nas anteriores ao período exato que Camus desenvolveu sua teoria. Porém, para o desdobramento do projeto de mestrado, preferimos por fazer uma “relação” entre os tempos sombrios e o período atual da educação – sobretudo do ensino de filosofia - mostrando que existe uma tentativa de se evitar que as atrocidades ocorridas em tempos sombrios não ocorram na atualidade. Ou ainda, explanar as possibilidades de elas estarem acontecendo ainda hoje de modo velado ou podendo ainda retornar de uma maneira pior. Nosso intuito é mostrar a relação da absurdidade da vida com as indicações de uma educação filosófica no período atual, para disso extrairmos uma possível discussão moral<sup>2</sup>

Primeiramente, explanamos as possíveis interpretações de tempos sombrios, principalmente ligadas a ideia de progresso da razão iluminista até desencadear nos horrores das duas Guerras Mundiais. Todas essas “falhas temporais” eram facilmente percebidas e sentidas durante os tempos sombrios. No século XX havia, dentre outras coisas, uma certeza universal de ordem e liberdade. Como afirmou Amitrano (2014, p. 15): “Ora, esse manifestar do universo é concebido, pelo homem, como um progresso. Em outros termos, haveria um caráter evolutivo que direcionaria a humanidade a um conhecimento pleno de si e, por conseguinte, à total liberdade.” A filosofia, nesse período, destacou-se como um conhecimento supremo. Ousada, trouxe para si a totalidade de todas as obras.

Como destaca Hegel, é nessa filosofia puramente imanentista e na qual a história tudo ensina que o Espírito Objetivo se realiza. [...] Esse progresso intensificado faz crer que o homem saiu de sua *minoridade* e – agora dono de si – é capaz de construir um lugar digno no qual sua *conditio humane* se realize cabalmente. (AMITRANO, 2014, p. 15. Grifo do autor).

Essa espécie de progresso, ao racionalizar o mundo, estabeleceu um término para a existência, como se ela realmente tivesse um fim. A razão histórica gerou uma idolatria do real, uma paixão da razão, deixando de lado o processo criador próprio do homem, do indivíduo. Segundo Amitrano (2014, p. 16) “a intensificação do progresso, deste crescente da

---

<sup>2</sup> Tratamos como “educação moral” aquela que tem a capacidade de transformar, por meio da exposição por debate, o meio do qual o discente está inserido. Seja revendo as regras ou elaborando novos “planos existenciais”. “O contexto contemporâneo de paulatina desconstrução dos valores e normas tradicionais exige outras formas de legitimação. Pressupondo, como parece plausível, que os homens não conseguem conviver pacificamente sem normas que regulamentem suas condutas e sabendo, também, que tais normas não podem ser deduzidas de princípios transcendentais, é necessário dar-lhes legitimidade com base em outro procedimento.” (GOERGEN, 2007, p. 750-751).

história, acabou vinculada a uma igualmente intensificada ilusão de autonomia e, conseqüentemente, a uma ausência de liberdade real.” No intercalar dos séculos XIX e XX, a humanidade conheceu uma “razão evoluída” que trouxe uma sensação de possibilidade de uma felicidade humana plena, mas que mostrou na realidade a hostilidade do homem para com o homem. De fato, o acúmulo de conhecimento que gerou uma diversidade de áreas não livrou o homem de uma corrente de horror facilmente percebida nas Guerras Mundiais. O humanismo presente nos séculos XIX e XX deu espaço a um distanciamento entre os indivíduos e criou uma falsa solidariedade comum.

Pensadores contemporâneos a Camus, dentre eles Jean-Paul Sartre, buscaram elaborar teorias no intuito de responder aos anseios e padecimentos da vida em sociedade em plenos tempos sombrios. Segundo Sartre, poupar-se da própria responsabilidade e não assumir a culpa por suas escolhas, ou melhor, pelo caminho do qual se escolheu viver, é de algum modo agir de má-fé<sup>3</sup>. A ciência não tem culpa direta pelo desenvolvimento de guerras que dizimaram cidades. Ou os cultos a deuses não farão com que as coisas caiam do céu, enquanto esperamos de braços cruzados. O homem é o centro de tudo; desde as ações na ciência que fabrica armas de destruição em massa, a crença no misticismo que nos impede de agir de maneira concreta. Por isso, o homem deve assumir a responsabilidade de existir; e não atribuí-la a qualquer determinismo que antecede sua existência. De fato, as coisas que existem foram criadas na existência, ou são criadas nela. Se algo lhe afeta independente do seu querer, para Sartre, isso não importa; o importante é o que você faz sobre esse algo que lhe atinge. Assim, de acordo com Giles (1975, p. 301): “[...] que significará aqui o dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define.”

Porém, Sartre afirma que colocar o homem como o centro de sua responsabilidade ou fomentador de sua essência, não é de forma alguma assumi-lo como um indivíduo isolado. (SARTRE, 2012, p. 59). Os valores constituídos na existência são valores para a humanidade, e não unicamente para o indivíduo. O homem abandonado, desamparado de qualquer estrutura, fazendo de si a maior parte de sua existência - já que se relaciona com coisas que

---

<sup>3</sup> A má-fé sartriana não pode ser entendida de acordo com o significado comum da palavra (Ação maldosa, fraude). Ela ocorre – de acordo com Sartre - quando atentamos a nós mesmos, assumindo uma realidade distante da responsabilidade da escolha delegada ao indivíduo. Ele usa como exemplos a aceitação de uma imposição religiosa, ou mesmo a aceitação da ciência quando essa impõe valores gerais sobre a vida. Como Sartre (2012, p. 16) diz, “a má-fé é, evidentemente, uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento”.

estão aí - é também a afirmação de que esse ser se faz nos mínimos detalhes. Segundo Moura (2012, p. 59): “Nesse sentido, é um absurdo conceber o homem como algo pleno, pois plenitude (estática) e liberdade (movimento) não se comunicam.” Em poucas palavras: o sujeito, em hipótese alguma, justificará suas ações por meio de estruturas causais-deterministas. Assim como Camus, Sartre reconhece que as situações históricas variam. Em uma rasa interpretação, é até necessário que haja variação histórica. É nela que se mostra a existência e a utilidade das escolhas subjetivas como sendo boas para a sociedade. O homem pode nascer escravizado em determinada sociedade, ou pertencente a um eixo religioso em outra. Ou, pelo contrário, pode também nascer um grande proprietário de terra, ou até mesmo um ateu.

Diante das incertezas de uma era de aniquilações, Sartre tanto quanto Camus não pretenderam justificar qual seria a melhor maneira de se viver, estruturando essa maneira e repassando para as sociedades que agem diferentes. Também não buscaram concordar com aquilo que consideramos ruim para nossa sociedade. Para Sartre é necessário que as pessoas digam, através de seus atos, o que é melhor para si e para todos. Nessa discussão, analisar o suicídio<sup>4</sup> é algo ainda complexo – principalmente aquele consumado de acordo com a área de uma “sociedade aniquilada” – como ocorria durante as Guerras Mundiais. De acordo Sartre, uma ação que realizamos logo for considerada desfavorável para os outros, o indivíduo deve assumir a responsabilidade dessa consequência. Assim, questionamos: existe alguma sociedade que considera o suicídio algo vantajoso? Seja qual for a resposta, reafirmamos que a variação histórica a pode desconsiderar em outros tempos. Pensamento totalmente divergente da ideia de *maioridade* atribuída durante a “razão iluminista.”

Ou ainda, se há uma variação histórica no seio da humanidade, o estar no mundo, trabalhar, conviver com pessoas e reconhecer a mortalidade humana, são coisas que não variam. O homem medindo seus atos, realizando aquilo que seja bom para si e percebendo que isso é também bom para todos, ou ao menos para aqueles que o rodeiam. O interessante é pensar que a doutrina de Jean-Paul Sartre descreditou alguns conceitos. O progresso como se pensa na contemporaneidade, por exemplo, não pode ser entendido como algo concretizado ou alcançado. O progresso é entendido como um melhoramento do homem. Esse melhoramento é percebido em ações individuais (e não isoladas), que tiveram bastante

---

<sup>4</sup> Analisaremos o suicídio físico e filosófico mais à frente, na perspectiva camusiana.

significado na relação intersubjetiva, entre os que rodeiam o indivíduo da ação. Ou seja, o progresso acreditado nos séculos XIX e XX não teve sua concretude naquele período. Dizer que o homem determina valores, e esses perpetuarão infinitamente, é pensar em uma vida sem sentido. Percebemos que Sartre descredita aqueles conceitos que sejam anteriores a existência. Isso não ocorre ao suicídio. O ato de tirar a própria vida pode provocar valor moral à posteridade? Depende da situação. Os Kamikazes japoneses – durante a Segunda Guerra Mundial - foram reverenciados em seu país como verdadeiros heróis, prevalecendo uma atitude de coragem ao jogarem suas aeronaves carregadas de explosivos contra áreas do exército inimigo. Ou também os monges do Tibete que ateam fogo no próprio corpo, provocando uma morte voluntária ao ar livre em protesto político contra o regime ditatorial chinês. Atitudes do tipo ocorrem em várias partes do mundo. São, em sua maioria, uma condição política que denota certos valores. Mas esses valores, independente da ação que os semearam, não podem ser absolutos ou eternos.

Valores absolutos nos fariam, caso queiramos, acreditar que o niilismo<sup>5</sup> é o único caminho para a humanidade. “Antes de começarmos a viver, a vida, em si, não é nada, mas nos cabe dar-lhe sentido, e o valor da vida não é outra coisa senão este sentido que escolhemos.” (SARTRE, 2012, p. 42). Assim, haveria sentido social para o suicídio de acordo com a teoria de Jean-Paul Sartre.

Reafirmamos que o existencialismo nunca tomou o homem como um fim, pelo contrário, sempre acreditou que o homem é algo inacabado, por fazer-se na existência. Também devemos observar que a relação do existencialismo ao humanismo, para Sartre, não pretende cultuar o homem como um ser superior aos outros animais. Isso, como afirmou o filósofo, nos levaria a um humanismo fechado sobre si mesmo, não respeitando “as regras” da moral existencialista. Sem dúvida alguma, o homem almejado pela doutrina existencialista é um ser inconcluso, que será constituído através de uma soma de ações “organizadas.” Essas ações e sua fiel forma é que fazem do homem o que ele é, ou melhor, o que ele quer ser. A responsabilidade pelo que é, unicamente pertence a ele mesmo. Como nos adverte Sartre:

Mas o existencialista, quando descreve um covarde declara que este covarde é responsável por sua covardia. Ele não é assim por ter um coração, um pulmão ou um cérebro covarde, ela não é assim a partir de uma organização fisiológica, mas sim porque ele se modelou um covarde por meio de seus atos” (SARTRE, 2012, p. 32).

---

<sup>5</sup> Adiante analisaremos o niilismo em uma perspectiva geral, sobretudo na visão do filósofo Nietzsche.

Nesse sentido, se tomamos o suicídio como uma atitude digna de um covarde, ou seja - aquele que tirou a sua própria vida recusou-se a enfrentar o padecimento de sua existência - é um covarde responsável por sua covardia. A responsabilidade na existência é efetivada através da promoção individual, onde cada sujeito perpetua sua escolha no convívio social, e naturalmente essa escolha mostra-se coletivamente. Uma nação responsável não deixará de cumprir seu papel básico de cidadania. Sabemos que “essa responsabilidade total não é a de um sujeito isolado, pois quando Sartre diz que o homem é responsável por si próprio, não o diz apenas visando uma única individualidade, mas um homem que é responsável por todos os homens.” (MOURA, 2012, p. 58-59). Então não é culpa unicamente do Estado a negligência e promoção de uma péssima distribuição de condições de vida em determinado país. É parte dos indivíduos uma dose dessa responsabilidade que acarretou na maneira pela qual vivem coletivamente. Ou seja, as atrocidades ocorridas nos tempos sombrios que serviram – dentre outras coisas – como modelo de elaboração da teoria camusiana, foram, para Sartre, também de responsabilidade dos indivíduos daquela época. Porém, o principal intuito de nossos estudos é a possibilidade de demonstrarmos aos alunos da rede pública de ensino, resquícios dos tempos sombrios do século passado e na atualidade. Assim, eles poderiam pensar a sua condição de moralidade a partir daquilo que será apresentado por nossa pesquisa.

Trazer essas explicações para o mundo atual do aluno pode ser fácil quando se concorda com o seguinte discurso:

Crise econômica e do sistema financeiro, crise de confiança nas instituições, crise de valores, crise energética, crise de sustentabilidade, mudanças climáticas e catástrofes ambientais, crises dos paradigmas, mudanças epistemológicas, guerras e terrorismos, intolerâncias religiosas e, não menos grave, crise do sistema educativo (ANDRADE, 2010, p. 109).

Compreender os tempos sombrios, absurdo e suicídio, dentro da dinâmica social, extraíndo os dilemas morais dessa discussão, pode ser um mecanismo eficiente para refletir sobre a atual realidade. Em análise daquela que foi uma das primeiras filósofas a utilizar o termo tempos sombrios, Hannah Arendt nos apresenta a seguinte definição:

A história conhece muitos períodos de tempos sombrios, em que o âmbito público se obscureceu e o mundo se tornou tão dúbio que as pessoas deixaram de pedir qualquer coisa à política além de que mostre a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal (ARENDR, 1987, p. 13).

Uma das principais explicações de Arendt referentes ao tema, podemos encontrar em sua obra *Eichmann em Jerusalém*, do qual trata do resultado do processo de julgamento do oficial da Alemanha nazista Adolf Eichmann e, conseqüentemente, sobre o conceito de banalidade do mal. Como afirmou Andrade (2010, p. 110):

A personalidade de Adolf Eichmann foi um dos pontos mais controvertidos enfrentados por Hannah Arendt, que o considerava um novo tipo de criminoso, um *hosti humani generis* (inimigo do gênero humano), participante de um novo tipo de crime: assassinatos em massa num sistema totalitário. Esse novo tipo de criminoso só pode ser entendido a partir de uma nova profissão: o burocrata. (Grifo do autor).

Para alguém que permeia essa função, só vale a máxima do “eu só cumpro ordens” do que assumir responsabilidade em determinada ação. Para os tempos sombrios de sua época, Eichmann nos apresentava a seguinte argumentação:

Eichmann agia dentro dos restritos limites que as leis permitiam e supostamente não entendia porque naquele tribunal era acusado de ser um criminoso. Para o réu, tudo não passava de um golpe de azar, pois tinha sido um *bom cidadão*, porém num Estado assassino. Sorte teria, em sua lógica, um *bom cidadão* num Estado justo (ANDRADE, 2010, p.111. Grifo do autor).

O indivíduo Eichmann estava sendo julgado por atrocidades consideradas realizadas por um monstro, mas diante de provas que o colocavam como uma pessoa comum. A barbárie de sua época o inibiu de seus crimes; era louvável seu aspecto ordeiro e cumpridor bem mais do que a finalidade das ações que seu ofício incumbia: o extermínio em massa daqueles considerados escórias pelo regime nazista.

Assim, Arendt inicia um longo percurso para demonstrar que o mal não pode ser explicado como uma fatalidade, mas sim caracterizado como uma possibilidade da liberdade humana. Nesse sentido, ela demonstra o descompasso entre a personalidade comum do réu e as dimensões monstruosas do mal por ele perpetrado. Eichmann não era um monstro, ainda que os resultados de suas ações fossem monstruosamente macabros (ANDRADE, 2010, p.111).

O mal, se substituído pelo suicídio, teria a mesma conotação social? Pessoas comuns se matam, não há um perfil concreto do suicida. Veremos isso adiante quando Camus afirma que todos se perguntaram – ao menos uma vez – se vale a pena ou não viver. O mal em Hannah Arendt, diferente do suicídio em Camus, não possui uma explicação óbvia. “Eichmann não é um assassino convicto. O mal encontrado nele é banal porque não tem explicação convincente, não tem motivação alguma, nem ideológica, nem patológica, nem demoníaca.” (ANDRADE, 2010, p. 113). O mal banalizado não possui modelos e nem

padrões, sejam eles políticos, históricos, teológicos, psicológicos ou filosóficos. Não há como entendê-lo sobre essas óticas. O mal banalizado pode ser observado, segundo Arendt, através da superficialidade de pessoas superficiais. Nisso, os tempos sombrios do período de Guerras do século passado, era uma espécie de complô dos acontecimentos político, sociais e econômicos junto aos instrumentos totalitários no intuito de deixar os indivíduos supérfluos. Isso poderia ser notado também na atualidade? Haveria a possibilidade de existir mecanismos velados que deixariam os seres humanos supérfluos ao ponto de descreditarem a vida e buscarem a morte por si ou normalizar o assassinato? Se existisse, qual seria o papel da educação no combate a essa espécie de barbárie?

Para responder parte desses questionamentos, recorremos a Theodor W. Adorno. Em sua obra *Educação e Emancipação*, Adorno demonstra seu interesse em postular um modelo de educação que seria um refúgio às barbáries acontecidas em tempos sombrios. Nesse sentido, para Graziela Zaltron de Oliveira, a escola:

[...] deve apropriar-se das novas formas de construir conhecimentos e de se entrelaçarem vidas para que possa, efetivamente, garantir que seus alunos tornem-se pessoas emancipadas, felizes, autônomas e comprometidas com o futuro da humanidade, superando seu estado primitivo e alcançando a maioridade (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Assim, Adorno prevê a sobrevivência humana como cerne da preocupação educativa. Para ele, depois das barbáries principalmente vivenciadas nas duas grandes guerras, o que nos restou foi acreditar na reconstrução de uma utopia coletiva que só é possível através do indivíduo emancipado. Esse sujeito emancipado estaria livre do suicídio e assassinato? Ou melhor, estaria livre de se pensar em suicídio ou aceitar facilmente o assassinato? Para Adorno, sim.

As barbáries citadas pelo autor referem-se – como já avisamos – as atrocidades dos tempos sombrios das guerras e pós-guerras. Nisso inclui a realidade atual, já que diversas formas de terror contra os indivíduos ocorrem ainda no mundo contemporâneo. Isso é facilmente comprovado por uma série de reportagens que mostram o assombroso aumento nos casos de suicídios, homicídio, abusos sexuais e etc., em todo o mundo. Deste modo, Adorno propõe a educação como meio principal para se evitar a perpetuação da tragédia. De acordo com Oliveira (2008, p. 3):

A educação que não atenta para essa questão acaba contribuindo para que a barbárie se efetive e se refaça a cada dia. Nesse sentido, o simples fato de o tema da barbárie estar presente no centro da consciência já provocaria por si uma mudança, apesar de

não se poder negar que o próprio conceito de educação traz em si momentos opressivos e repressivos da e na cultura, os quais produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a ela.

A barbárie é explicitada por Adorno de diversas formas. Embora tenha sido mais evidente em séculos passados, podemos ainda ver sinais de uma regressão à violência física primitiva na atualidade, atitude entendida como um dos aspectos da barbárie. Sabemos que Adorno teve uma educação de tempo integral, sendo considerado – além de filósofo – um grande compositor musical. Por isso, compreende bem a capacidade educacional de promover autonomia ao indivíduo.

Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo, refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objeção daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos (ADORNO, 1995, p. 161).

Nisso, notamos que Adorno indica uma educação voltada para as questões humanas<sup>6</sup>, que vise uma orientação efetiva da emancipação de pessoas interessadas – nesse caso os professores – para pessoas desinteressadas. Porém, nos atentaremos a descrever a realidade absurda explanada por Camus e como essa realidade pode induzir o indivíduo a discussão moral – cerne do debate promovido junto ao projeto educacional vigente.

Acreditamos que dessa forma, como já afirmamos, haja uma identificação indireta dos fatos ocorridos na segunda metade do século passado com as ações humanas atuais. Sobretudo na relação entre os *tempos sombrios* de Camus e a realidade atual, contexto no qual a educação está constantemente desafiada. Assim, a educação deve se inserir numa tentativa de se evitar que as atrocidades ocorridas em tempos sombrios através da compreensão do absurdo camusiano.

### **2.3 Absurdo e moral: uma perspectiva camusiana**

A moral camusiana é indicada através da chamada ação absurda. Ela não é, no mínimo, uma ação absoluta na qual todos os indivíduos devam se nortear. Camus reconhece a

---

<sup>6</sup> Veremos no capítulo 2, estudos dos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCN) relativas às abordagens possíveis sobre o absurdo na dinâmica da sala de aula, sobretudo nas disciplinas de Ciências Humanas.



ignorância humana frente ao futuro. A moral absurda foi fundada por ele distante de valores abstratos e transcendentos. Deste modo, notamos que a ideia de progresso oriunda da razão iluminista (AMITRANO, 2014, p. 15), atrelada a uma ciência e técnica, desembocaram em uma série de “patologias sociais.”<sup>7</sup>

Como já adiantamos, a primeira metade do século XX ficou conhecida como uma era de horror que desencadeou no individualismo e num niilismo radical bastante presentes nos dias atuais. Prova disso foi a própria explosão da bomba atômica no Japão em 1945, e tudo que acarretou no “terror psicológico” proveniente na Guerra Fria. A busca pelo progresso - evolução e felicidade - comum na metade do século passado serviu para comprovar que esse processo é limitado, próprio a uma minúscula parcela social. Adiante, explanaremos detalhadamente as argumentações filosóficas de Camus referente ao niilismo presente nos minutos finais da Segunda Guerra Mundial, sobretudo daqueles que faziam parte diretamente do cerco nazista. A aceitação direta ou indireta do assassinato, bem como do suicídio, legitimaram a áurea niilista no ápice dos tempos sombrios. Contudo, como já apresentamos, não foi apenas Camus o reconhecedor dos tempos sombrios dessa época. Outros autores também utilizaram o termo e elaboraram diversos parâmetros morais.

A moral do absurdo seria aquela que se distanciava de uma ética abstrata e fundamentalista que, segundo Camus, serviram apenas como padrões aos acontecimentos catastróficos iniciados no século XX. Nisso, reconheceu um sujeito dotado de consciência e lúcido das situações concretas do qual está inserido. Este indivíduo semeia sua existência em meio ao absurdo. Deste modo, compreender o absurdo não significa necessariamente uma capacidade de executá-lo. Porém, sua dedução é enfática para entendermos o desdobramento da teoria camusiana, indicando para a possibilidade de compreender a ação humana.

Os grandes sentimentos levam consigo o seu universo, esplêndido ou miserável. Iluminam com sua paixão um mundo exclusivo, onde eles encontram seu ambiente. Há um universo do ciúme, da ambição, do egoísmo ou da generosidade. Um universo significa uma metafísica e uma atitude de espírito. O que é verdade para sentimentos já especializados, será ainda mais para emoções cuja base é tão

---

<sup>7</sup>Percebe-se que logo seria comum a Albert Camus não apenas considerar as atrocidades cometidas pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial como uma das maiores “patologias políticas” do século XX. Antes mesmo de ser reconhecido como um grande escritor, Camus sentira na pele a perda do pai morto em combate na batalha do Marne. “Do pai, Lucien, o escritor não guardou nenhuma lembrança, porque, na verdade, nem chegou a conhecê-lo: depois de mourejar anos a fio numa vinicultura de Mondovi, Argélia - onde Camus nasceu, aos 7 de novembro de 1913 -, o humilde lavrador foi dar sua vida no sacrifício da batalha do Marne, mal começava a Primeira Guerra Mundial.” (CAMUS, 1982, p. VIII).

indeterminada, ao mesmo tempo tão confusas e tão ‘certas’, tão distantes e tão ‘presentes’ quanto aquelas que a beleza nos oferece ou que o absurdo suscita (CAMUS, 2010, p. 25, Grifo do autor).

Do mesmo modo, qualquer homem pode se deparar com o absurdo, embora não se aproprie dele. Sua constituição, de acordo com Camus, está desde o começo e não apenas em um momento de atrocidade coletiva como ocorreu nas duas grandes guerras. Segundo o pensador, “[...] é o universo absurdo e a atitude de espírito que ilumina o mundo com uma luz que lhe é própria, para fazer resplandecer o rosto privilegiado e implacável que ela sabe reconhecer-lhe.” (CAMUS, 2010, p. 26).

Camus indica que grandes obras nascem de simples situações. Segundo ele, o “[...] mundo absurdo, mais do que outro, obtém sua nobreza desse nascimento miserável. Em certas situações, responder “nada” a uma pergunta sobre a natureza de seu pensamento pode ser uma finta de um homem.” (CAMUS, 2010, p. 27). Para os indivíduos que amam, essa resposta representa - se sincera - um estado da alma em que o vazio se encontra e rompe com os gestos cotidianos representando um primeiro sinal do absurdo. Um dos primeiros sinais de confronto do indivíduo com o absurdo, podemos encontrar no seguinte trecho:

Cenário desabarem é coisa que acontece. Acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas de trabalho, jantar, sono e segunda terça quarta quinta sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o “por quê” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. “Começa”, isto é o importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento (CAMUS, 2010, p. 27).

Deste modo, a lassidão como é apresentada, tem por Camus uma certa admiração. Ela é algo positivo para o indivíduo, pois representa uma tomada de consciência do absurdo. O absurdo é compreendido como aquele sentimento avesso ao futuro. Ele não é jamais algo que crie esperanças, ou um lugar alcançável através de um caminho. O absurdo está aí, é parte do presente. De repente, pensou-se em perspectivas. A idade chegou e constatou-se que ainda está numa curva, que ainda precisa percorrer. Vê que ainda pertence ao tempo e o admite como um inimigo inevitável.

Como reconhecer e se reconhece um homem do absurdo? Sabemos que esse termo camusiano sobrepõe uma espécie de desamparo, desespero e angústia de uma realidade que, repentinamente, tornou-se diferente, estranha e amedrontante. Indicado pela estranheza no

mundo, o indivíduo no absurdo percebe a estranheza das coisas, a intensidade na natureza. Ele diz, “[...] no fundo de toda beleza jaz algo de desumano, e essas colinas, a doçura do céu, esses desenhos de árvores, eis que no mesmo instante perdem o sentido ilusório com que os revestimos, agora mais longínquos que um paraíso perdido.” (CAMUS, 2010, p. 28). Repentinamente esse indivíduo vê-se cercado de uma hostilidade primitiva do mundo que, durante todo tempo, esteve velado por figuras e desenhos que não se sustentam mais. Ele afirma,

[...] o mundo nos escapa porque volta a ser ele mesmo. Aqueles cenários disfarçados pelo hábito voltam a ser o que são. Afastam-se de nós. Assim como há dias em que sob um rosto familiar, de repente vemos como uma estranha aquela mulher que amamos durante meses ou anos, talvez cheguemos mesmo a desejar aquilo que subitamente nos deixa tão sós. Mas ainda não é o momento. Uma coisa apenas: essa densidade e essa estranheza do mundo, isto é o absurdo (CAMUS, 2010, p. 28).

Deparar-se com o absurdo causa uma certa “náusea”<sup>8</sup>, assim como relatou Sartre. Fora a guerra sentida por Camus principalmente com a perda do pai na Batalha do Marne, em tempos sombrios, o estopim da reflexão sobre o sentimento de absurdo corriqueiro na obra filosófica do autor. Em *O Mito de Sísifo*, é o próprio Sísifo o personagem de exemplificação prática do esgotamento inerente a um trabalho maquinal. Na narrativa, os deuses obrigaram Sísifo a empurrar uma grande rocha até o alto de uma montanha de modo incessante. Logo concluído sua tarefa, o condenado via a rocha rolar morro abaixo sem ter nada a fazer, para depois torná-la a trazê-la ao alto do morro; era essa sua condenação. Para seus algózes, o castigo mais terrível é – indubitavelmente – executar um trabalho inútil e sem esperança. Assim o delegaram a Sísifo, o traidor. “As opiniões diferem sobre os motivos que o levaram a ser o trabalhador inútil dos infernos. Censuram-lhe primeiro certa leviandade com os deuses. Ele revelou seus segredos.” (CAMUS, 2010, p. 121). Sejam quaisquer os motivos que levaram Sísifo a permanecer eternamente nessa condição, isso o faz o herói do absurdo. “Tanto por causa de suas paixões como por seu tormento. Seu desprezo pelos deuses, seu ódio à morte e sua paixão pela vida lhe valeram esse suplício indizível no qual todo o ser se empenha em não terminar coisa alguma.” (CAMUS, 2010, p. 122). É esse o preço que se paga de algum modo pelas paixões desta Terra. A descrição de Sísifo realizando interminantemente sua função, nos interessa no momento da descida da rocha morro abaixo. Em sua pausa, a

---

<sup>8</sup>Em 1938 Jean-Paul Sartre publicaria *A Náusea*, um de seus principais romances literários-filosóficos. Nele, o personagem Roquentim sentia fortes náuseas quando se deparava com sua absurda condição de existência.

observar todo seu esforço dilacerando, é o momento mágico da consciência que torna o indivíduo reconhecedor do absurdo.

Essa hora, que é como uma respiração e que se repete com tanta certeza quanto sua desgraça, essa hora é a da consciência. Em cada um desses instantes, quando ele abandona os cumes e mergulha pouco a pouco nas guaridas dos deuses, Sísifo é superior ao seu destino. É mais forte que sua rocha (CAMUS, 2010, p. 122).

O mito faz de Sísifo um herói diante de sua consciência de executar um trabalho penoso e sem esperança de término. Trazendo a realidade, os operários de hoje realizam mesma função, o que faz seu destino absurdo como o de Sísifo. Inseridos na absurdidade da existência, a vida desses operários se torna trágica no momento em que torna-se consciente.

Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua miserável condição: pensa nela durante a descida. A clarividência que deveria ser o seu tormento consoma, ao mesmo tempo, sua vitória. Não há destino que não possa ser superado com o desprezo (CAMUS, 2010, p. 123).

A consciência de Sísifo o faz reconhecer a absurdidade da vida, ao mesmo tempo que continua a realizar sua função. Reconhecer sua realidade é desprezar o absurdo e – diante da enigmática existência dos deuses – fundar sua vitória. O reconhecimento do absurdo também ocorre de outras formas.

Camus afirma que, acusando um inocente de um grande crime, ou mesmo indicando a um homem virtuoso o desejo que esse sentiu por sua irmã, ambos utilizarão como réplica a inexistência da relação entre a ilustração das indicadas vidas e dos atos que lhes são atribuídos. “Mas só é absurdo em virtude da desproporção entre sua intenção e a realidade que o espera, da contradição que posso perceber entre suas forças reais e o objetivo a que ele se propõe.” (CAMUS, 2014, p. 40). De um mesmo modo, acharemos um absurdo um veredicto que se contradiz aquilo que os fatos apresentam. É um absurdo quando há uma discrepância entre as consequências de um raciocínio e uma realidade lógica que será instaurada. De certo modo, o absurdo nasce sempre de uma comparação. “Tenho fundamentos para dizer, então, que o sentimento do absurdo não nasce do simples exame de um fato ou de uma sensação, mas sim da comparação entre um estado de fato e uma certa realidade, uma ação e o mundo que a supera.” (CAMUS, 2014, p. 41). O absurdo não é nenhum dos elementos comparados. Pelo contrário, é um rompimento desses elementos, a confrontação das partes. O absurdo não está no homem e nem mesmo no mundo, mas na presença que os unem. Dentro dessa espécie de trindade, há uma série de impossibilidades. “Sua primeira característica a esse respeito é

que ela não pode ser dividida.” (CAMUS, 2014, p. 41). Acabar com pelo menos um dos termos que - juntos - constituem-se em homem e mundo, é destruir todos completamente. Não pode haver absurdo fora do homem ao mesmo tempo em que não há absurdo fora do mundo. Sendo verdade para Camus o sentimento de absurdo apresentado, cabe agora preservá-lo como verdade. Assim, para Camus (2014, p. 42):

O único dado, para mim, é o absurdo. A questão é saber como livrar-se dele e se o suicídio deve ser deduzido desse absurdo. A primeira e, no fundo, única condição das minhas investigações é preservar aquilo que me oprime, respeitando em consequência o que julgo essencial nele. Acabo de defini-lo como uma confrontação e uma luta sem trégua.

Desse modo, Camus reconhece imediatamente a ausência de esperança que nos “livre” do absurdo. Dar ao luxo da esperança no intuito de desvencilhar-se do absurdo, é destruir a própria proposta de “combate” ao absurdo, tendo em vista que sua eliminação é eliminar o homem e o mundo. Há algumas formas de livrar-nos do absurdo, que alguns homens conseguiram alcançar com prestígio, outros se renderam à falência de sua própria existência através do suicídio.

## 2.4 Absurdo e suicídio físico

Reafirmamos que nosso intuito no desenvolvimento do projeto foi – dentre outras coisas - delimitar os argumentos filosóficos de Albert Camus a fim de “propor” em sala de aula, uma discussão moral em torno do absurdo. Assim, reconhecendo a gratuidade do absurdo, bem como o sentimento de absurdo que persegue naturalmente o indivíduo, propusemo-nos a explicar os “efeitos” daqueles que reconheceram o absurdo e negaram-se combatê-lo, chegando ao suicídio físico ou filosófico. Em *O Mito de Sísifo* encontramos valores argumentativos relacionados ao absurdo, suicídio físico<sup>9</sup> e suicídio filosófico<sup>10</sup> -,

---

<sup>9</sup> Em nossos escritos, quando aparecerem as palavras suicídio ou suicídio físico é porque estamos nos referindo unicamente ao suicídio físico. Para o suicídio filosófico, utilizaremos unicamente suicídio filosófico.

<sup>10</sup> Suicídio filosófico é um termo camusiano utilizado para indicar os autores da filosofia que, segundo Camus, reconheceram e realizaram o pensamento absurdo, mas logo indicaram uma solução esperançosa para que o indivíduo livrar-se desse absurdo, “traindo” assim a própria lógica do absurdo.

prefácio a fomentação de uma ética da quantidade<sup>11</sup> que se utiliza como exemplo o personagem literário Don Juan.

Albert Camus debate nessa obra o sentido da vida. Sua crítica é também contra as instituições autoritárias que sempre trataram o suicídio como um fator social, se esquecendo do absurdo como causa principal. Para Camus, o suicídio afeta primordialmente o sujeito, ou melhor, “[...] o pensamento individual.” (CAMUS, 2010, p. 20). O homem atormentado tem em seu coração um verme que dá significado ao suicídio. De certa forma, matar-se é também reconhecer a superação pela vida, ou o indivíduo reconhecido como não entendedor da vida, do absurdo. Porém,

Continuamos fazendo os gestos que a existência impõe por muitos motivos, o primeiro dos quais é o costume. Morrer por vontade própria supõe que se reconheceu, mesmo instintivamente, o caráter ridículo desse costume, a ausência de qualquer motivo profundo para viver, o caráter insensato da agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento (CAMUS, 2010, p. 21).

Outra “razão” para o suicídio, que legitima o reconhecimento do absurdo, estaria na falta de ilusões e luzes que tornam o homem um estrangeiro no mundo; perde-se a esperança e aniquila-se a terra prometida. “Esse divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo.” (CAMUS, 2010, p. 21). Para Camus, vale acreditar no suicídio como uma solução ao absurdo. Na realidade, o absurdo da existência comanda a conduta. Aqueles que se suicidam tiveram a certeza do sentido da vida. O suicídio, deste modo, está relacionado ao “hábito” de pensar, o mesmo raciocínio que reconheceu antes e sentiu no presente a força do absurdo.

A reflexão sobre o suicídio me dá então a oportunidade de enunciar o único problema que me interessa: há uma lógica que chegue até a morte? Só posso sabê-lo perseguindo, sem paixão desordenada, com a única luz da evidência, o raciocínio cuja origem indico aqui. É o que chamo de um raciocínio absurdo. Muitos já o começaram. Não sei se o mantiveram (CAMUS, 2010, p. 24).

Enquanto vida, há um pensamento absurdo que se refere à morte. Enquanto morte, é o próprio suicídio o reconhecimento também do pensamento absurdo.

---

<sup>11</sup> Além da Ética da Quantidade presente na obra *O Mito de Sísifo*, também veremos a Ética da Alteridade presente na obra *O Homem Revoltado*.

Em determinado momento em sua obra, Camus trata do suicídio físico como um problema filosófico por excelência. Enquanto teorias filosóficas apontavam “meios” e “percursos” para a vida; poucas delas questionavam o real sentido de viver. Afinal, vale a pena mesmo semear a vida? Se encontrarmos uma resposta positiva ao questionamento (o que não é tarefa fácil), poderíamos então partir para uma próxima etapa no campo existencial: fomentar teorias. Com isso, nos propusemos a entender - antes de mais nada - o suicídio através da sua relação com o absurdo. Assim, percebemos que Camus reconheceu que todos os homens questionaram a razão de existir ao menos uma vez em vida. Esse questionamento é parte do “pensamento absurdo.” Aqueles que o levaram ao extremo, terminaram por encerrar a vida, por achar que não valia a pena ser vivida. Porém, para Camus (2010, p. 23), “cultivamos o hábito de viver antes de adquirir o de pensar. Nesta corrida que todo dia nos precipita um pouco mais em direção à morte, o corpo mantém uma dianteira irrecuperável.” Nisso refere-se a presença natural da vida em todo ser racional. Assim, as pessoas que se matam, certas da falta de sentido da vida, acumulam o sentimento do absurdo. Para Camus, o homem possui poucas alternativas em meio ao absurdo da existência. Resta-lhe morrer, escapar pelo salto ou manter a aposta no absurdo. Com isso, compreende-se que reconhecer e aceitar o absurdo é uma etapa necessária para a formação de uma ética do indivíduo. Sísifo, o herói do absurdo já exemplificado, reconheceu e mantém sua aposta no absurdo. O suicídio, nessa perspectiva, passa a ser visto de maneira menor: descreditado como um insulto à existência, uma negação do indivíduo, ato não realizado por Sísifo.

Curioso pensar que o reconhecimento do absurdo nasce também do questionamento sobre a validade da vida. As conclusões de Camus são claras, o absurdo - ou melhor - viver face ao absurdo é a única maneira de perpetuar a vida. Portanto, matar-se é uma “atitude menor” em meio à plenitude da existência que poderá ser semeada no reconhecimento do absurdo. Em *O homem Revoltado*, Camus expõe sobre o tema:

A última conclusão do raciocínio absurdo é, na verdade, a rejeição do suicídio e a manutenção desse confronto desesperado entre a interrogação humana e o silêncio do mundo. O suicídio significaria o fim desse confronto, e o raciocínio absurdo considera que ele não poderia endossá-lo sem negar suas próprias premissas. Tal conclusão, segundo ele, uma fuga ou liberação. Mas fica claro que ao mesmo tempo, esse raciocínio admite a vida como único bem necessário porque permite justamente esse confronto, sem o qual a aposta absurda não encontraria respaldo. Para dizer que a vida é absurda, a consciência precisa estar viva (CAMUS, 2012, p. 415-416).

Deste modo, questionar se a vida vale a pena ou não ser vivida, é positivamente respondida pelo autor a partir do momento em que o indivíduo reconhece a gravidade do

absurdo. O absurdo é o ponto de partida para a vida, para a formulação de uma ética pautada no indivíduo. Para Pimenta (2010, p. 35), “o absurdo corresponde a uma forma tradicional do filosofar francês, sendo que a consciência apresenta-se como o correto caminho para a compreensão do mundo e do eu. O pensamento camusiano está à serviço da vida.” Desse modo, o suicídio representa o início do questionamento da validade da vida ao mesmo tempo que elucida a capacidade “iluminadora” do absurdo. Como afirmou Pimenta (2010, p. 35):

A conclusão do absurdo é manutenção do confronto entre o homem e o mundo. Fazer gestos para encurtar a vida é um insulto à existência. Camus constata o absurdo e diz “sim”, já que ele acredita que o que é verdadeiro deve ser preservado, o que não significa que ele será resolvido. Não há solução para o absurdo.

O absurdo é por si só uma resposta, e não um encaixe capaz de provocar um desgosto na vida. O suicídio é uma representação do desgosto à vida. Mas o absurdo é a própria representação da vontade daqueles que querem viver, que o reconheceram como “auxílio” opositor aquele sentimento que pretende aniquilar a vida. Para Camus, o absurdo é inseparável do homem.

Não pode haver absurdo fora de um espírito humano. Por isso, o absurdo acaba, como todas as coisas, com a morte. Mas tampouco pode haver absurdo fora deste mundo. E por esse critério julgo que a noção do absurdo é essencial e pode configurar como a primeira de minhas verdades (CAMUS, 2013, p. 121).

Por isso é o absurdo a espinha dorsal de seu pensamento. É ele também um indicador da possibilidade de fundar uma ética. Fique claro que o autor rejeita uma breve associação do suicídio com o absurdo. Viver é observar e reconhecer o absurdo, “vivê-lo” enquanto vida. A revolta<sup>12</sup> nesse caso, é uma consequência lógica do absurdo, e não o suicídio, o qual não deve ser entendido como essa consequência. Manter o absurdo é pensar em liberdade. Ela inicia-se com a descoberta do indivíduo acerca do absurdo. Como afirmou Pimenta (2016, p. 42), “[...] a constatação da absurdidade da existência, como primeira verdade existencial, deve comandar as ações humanas, entre elas, a rejeição do suicídio.”

---

<sup>12</sup>A revolta é um dos conceitos, junto ao suicídio físico e suicídio filosófico, bastante explanado por Camus no decorrer de suas obras. Porém, utilizaremos prioritariamente os escritos da obra *O Mito de Sísifo* do qual o autor aborda principalmente os termos suicídios. “Entretanto, há que se destacar uma diferença importante. Enquanto no *Mito* a investigação se volta ao problema do suicídio, em *O homem revoltado*, o problema central é a legitimação do assassinato.” (PIMENTA, 2012, p. 13).



Assim como Jean-Paul Sartre, Camus rejeita a liberdade dada por um ser superior. Segundo ele, passaram-se quase dois séculos de revolta metafísica e niilismo. Houve uma negação da condição humana e de seu criador. Revoltados, os indivíduos viram-se obrigados a refazerem a criação por sua conta. “Aqueles que recusaram qualquer outra regra ao mundo que criaram, a não ser a do desejo e da força, correram para o suicídio ou para a loucura e anunciaram o apocalipse.” (CAMUS, 2012, p. 122). Ou seja, se desvencilharam da liberdade doada pelo absurdo.

Sartre foi um desses autores e pensadores que se utilizou da liberdade do absurdo. Em sua obra *O existencialismo é um humanismo* (1946), Sartre afirma que há duas espécies de existencialistas: os existencialistas cristãos e os ateus. O existencialismo sartriano é genuinamente ateu, pois nega a existência de um Deus que determine a vida humana. Para Sartre, a vida só é possível se considerarmos a seguinte máxima: a existência precede a essência. Sobre a ausência de Deus, Sartre afirma:

No ateísmo filosófico do século XVIII, a noção de Deus foi suprimida, porém não a ideia de que a essência precede a existência. Esta ideia pode ser encontrada praticamente em todo lugar: encontramos-la em Diderot, em Voltaire e até mesmo em Kant. O homem seria possuidor de uma natureza humana; esta natureza humana, que é o conceito humano, se encontraria em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal, o homem; dessa universalidade resulta que, em Kant, o homem da selva, o homem da natureza e o burguês estão todos encaixados na mesma definição e possuem as mesmas qualidades básicas. Assim, mais uma vez, a essência do homem precede a essa existência histórica com que nos deparamos na natureza. O existencialismo ateu que eu represento é mais coerente. Ele declara que, mesmo que Deus não exista, há ao menos um ser cuja existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por algum conceito, e que tal ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana (SARTRE, 2012, p. 19).

Partindo da máxima existencialista de que cada homem é um “exemplo particular”, busca-se encontrar no indivíduo uma capacidade elaboradora de uma ética relacionada à liberdade. Essa última estará voltada para a ação existencial, para o “campo da ação”, da prática. De acordo com Pimenta (2010, p. 37-38),

[...] Camus não se interessa pelo conceito metafísico de liberdade. Sua investigação foi sobre o homem concreto, o homem de carne e osso. Da mesma maneira ele fez com a liberdade, sendo ela uma liberdade concreta, isto é, uma que podemos experimentar diante de nosso destino limitado e esmagador. Saber se o homem é essencialmente livre não foi uma preocupação camusiana. Além disso, o suicídio não é uma prova de liberdade, pois como foi afirmado, a verdadeira liberdade começa com o absurdo, e a eliminação da própria vida, elimina também o absurdo.

Desse modo, eliminando a possibilidade de liberdade, extingue-se completamente com o termo. Constatando o absurdo, cabe agora ao homem fomentar sua paixão em viver. Com isso, nega-se a ação de uma divindade sobre a vida do indivíduo. Reconhecer o absurdo da existência é se pautar nas próprias atitudes que induzem ao que realmente significará a vida. Portanto, o suicídio físico é uma “leve” lembrança da condição que o absurdo propõe na vida do indivíduo. Na realidade, o suicídio é o fechamento do absurdo ao mesmo tempo que rompe com os reais propósitos da vida; dar manutenção a si a partir do momento que reconhece as possibilidades em meio ao absurdo. Não é e não poderá jamais o suicídio ser parâmetro moral de uma ética do absurdo. “Manter o absurdo é a opção camusiana, porém, para que o absurdo permaneça, ele não pode ser resolvido; é necessário que ele continue como problema sem solução.” (PIMENTA, 2016, p. 43). O suicídio é o reconhecimento preliminar da inutilidade do sofrimento. O homem absurdo mantém aposta no absurdo, não tira a própria vida afim de libertar-se da condição absurda. Estamos falando do suicídio físico. O suicídio filosófico – como o primeiro – também se pauta no absurdo; só que com um desfecho em vida.

## **2.5 Absurdo e suicídio filosófico**

A adequação de um pensador a denominado rótulo só pode ser importante àqueles que pesquisam esse pensador. Diferente de Jean-Paul Sartre (Contemporâneo a Albert Camus; eis aí o motivo da comparação), Camus não pode ser encarado como um filósofo existencialista, mas sim como um filósofo da existência. Isso o torna ilimitado, um pensador distante de fundamentos, de sistemas filosófico, um autor do absurdo. Porém, é certo que como outros autores da história da filosofia, Sartre e Camus tenham rejeitado - em algum momento - o direcionamento de tais termos a todo pensamento filosófico constituído por ambos. Como veremos adiante, Camus foi um bem-sucedido escritor; de mesmo modo Sartre, do qual utilizaremos duas obras literárias camusiana para exemplificar o indivíduo e a realidade absurda.

Não se pode aceitar a ideia de que todo “grande” filósofo francês escritor, fosse também um existencialista. A aversão de Camus a corrente existencialista é comprovada através de suas próprias idéias. De acordo com Pimenta (2010, p. 40): *O Mito de Sísifo* é uma crítica ao existencialismo, pois o absurdo é um drama insolúvel e as filosofias existencialistas partem da constatação da absurdidade da existência, da irracionalidade do mundo, mas apontam para um subterfúgio. Na teoria existencialista há um entendimento de esperança e fé em um mundo “fracassado” com poucas razões de esperança. Diferente da teoria apresentada por Camus,

que reconhece o absurdo da vida e aceita o “fracasso” e a contingência como conclusões inevitáveis.

São esses aspectos que nos farão compreender melhor a constatação camusiana do suicídio filosófico. É uma atitude de espírito presente na face da absurdidade, mas que semeia uma outra realidade. Para Camus, há duas modalidades de suicídio filosófico: o de aspiração religiosa e a de ordem racional.

Pensadores como Jaspers, Kierkegaard e Chestov são aqueles que cometeram o salto à divindade, essa é a crítica camusiana aos filósofos existencialistas. Por outro lado, temos Husserl, que também realiza o salto, não à divindade, mas à afirmação de essências extratemporais (PIMENTA 2010, p. 41).

Relembramos que o suicídio físico, o salto e manter a aposta no absurdo são – segundo Camus – as três únicas ações possíveis de serem realizadas pelo indivíduo diante da absurdidade da vida. A realização do salto, indicada na citação acima, é a constatação do absurdo por esses autores. Mas posteriormente nega-se a aceitação do absurdo através do suicídio filosófico. Ou seja, criam-se “especulações” e “esperanças” através de estruturas filosóficas que seriam capaz de livrar o indivíduo do absurdo. Karl Jaspers trata de situação-limite quando o homem se depara com dor, culpa, sofrimento e morte. Em Jaspers, “a compreensão do termo situações-limite significa que estamos sempre diante da possibilidade de falha e de fracassos, os quais a consciência não consegue resolver ou explicar.” (PIMENTA, 2004, p. 55). Constatando o absurdo da vida e sua impossibilidade de explicação, Jaspers chega ao absoluto, encontrado no cerne da transcendência. Pimenta (2004, p. 55) nos indica que a transcendência indicada por Jaspers é um ser abstrato e absoluto que encontra-se além da existência. Ela é reconhecida através da “fé filosófica”; eis aí o salto de fé criticado por Camus e amplamente acolhido pelos pensadores tidos como existencialistas. Esse salto é negar o próprio pensamento, portanto, um suicídio filosófico. É comum a esses autores existencialistas, reconhecerem a gratuidade do absurdo na existência, e creditarem esperança em “divindades” alcançadas com um salto. Alguns creditam esperança em Deus, outros em um outro pensamento; mas poucos aceitam a conclusão do absurdo no próprio absurdo. Em Soren Kierkegaard<sup>13</sup> há um reconhecimento do absurdo e da limitação da razão.

---

<sup>13</sup> Ressaltamos que tanto Jaspers quanto Kierkegaard são apresentados em nossos estudos através da leitura de pensadores e comentadores de tais autores e, também como o próprios Camus os lê e os compreende.

Entretanto, a irracionalidade do mundo o conduz a sacrificar a razão. A fé é isenta de justificação, pois se inicia exatamente onde termina a razão. O absurdo em Kierkegaard não desemboca na revolta, mas na fé. O salto da esfera ética para a religiosa é tão injustificável quanto a fé de Abraão (PIMENTA, 2010, p. 42).

Deste modo, em Abraão, há um salto da razão para a fé. Sua fé não é justificável em qualquer atitude ética. A ética, por vezes, é racional; transpô-la ao campo da fé é - sem sombra de dúvidas - cometer um suicídio filosófico. Para Pimenta (2010, p. 44):

Ao recusar viver no absurdo, o dinamarquês [Kierkegaard] comete o suicídio filosófico, pois no salto para a esfera religiosa ele insere a esperança, tão contrária ao espírito absurdo. Logo, Deus se torna uma necessidade que somente pode ser acreditada, visto que Ele não pode ser conhecido. Assim, na crença em Deus o absurdo seria sacrificado.

A crítica de Camus ao que é comum no pensamento existencialista, é a ausência de racionalidade na constatação da própria irracionalidade do mundo. Segundo Camus, buscar o verdadeiro não é encontrar o desejável. Camus propõe reconhecer o absurdo da vida e mantê-lo dentro de suas proporções. O absurdo é um elo precioso que liga o homem ao mundo; resolver através do suicídio filosófico é parte de um caminho não filosófico. Recorrendo à fé, a Deus, os problemas éticos serão facilmente resolvidos, uma vez que não há proporção que diga - nesse “método” de pensamento - o que é certo e errado. Assim, questionar se a vida vale a pena ou não ser vivida, cairá por terra, uma vez que recorrer a Deus impede a todos de refletirem sobre o mundo.

Porém, no suicídio filosófico, há também um salto através da razão. Trata-se de um movimento em que um pensamento nega a si mesmo visando superar-se no que tange a sua negação. Camus exemplifica, nesse aspecto, a fenomenologia de Husserl. Para Husserl pensar é aprender a ver o mundo, a dirigir a própria consciência. “Em outras palavras, a fenomenologia se nega a explicar o mundo, quer simplesmente ser uma descrição do vivido. Coincide com o pensamento absurdo na sua afirmação inicial de que não existe verdade, só existem verdades.” (CAMUS, 2014, p. 51). Na fenomenologia, a consciência não forma o objeto do seu conhecimento, ela apenas fixa como um aparelho de projeção que repentinamente congela uma imagem. “A diferença é que não há roteiro, mas uma ilustração sucessiva e inconsequente.” (CAMUS, 2014, p. 51). Sobre a consciência e sua caracterização como “intenção”, tanto a teoria husserliana quanto a camusiana possuem o mesmo entendimento. Para Camus (2014, p. 51):

Essa aparência modesta do pensamento, que se limita a descrever o que se nega a explicar, e essa disciplina voluntária que estimula paradoxalmente o enriquecimento profundo da experiência e o renascimento do mundo em sua fecundidade são os procedimentos do absurdo.

Porém, segundo Camus, os métodos de pensamento apontam para um aspecto psicológico e outro metafísico. Tratando-se da intencionalidade, o real é esgotado ao invés de explicado, coincidindo com o espírito do absurdo. Assim, “[...] na ausência de qualquer princípio de unidade, o pensamento ainda pode encontrar suas alegrias descrevendo e compreendendo cada faceta da experiência.” (CAMUS, 2014, p. 52). Na tentativa de explicar e fundamentar racionalmente essa noção de verdade, Husserl elaborou as “essências extratemporais.” Nisso, há uma tentativa de explicar as coisas por uma só, como fez Platão. De uma verdade psicológica, Husserl elabora uma regra racional, negando a razão humana e criando uma Razão eterna. Camus descredita os universais, pois deles nascem a concepção de concreto que aniquilou qualquer possibilidade de existência digna na primeira metade do século XX. É contra os universais e se apropriando da “áurea” do absurdo, que Camus resolveu elaborar seu indicativo ético.

## 2.6 Absurdo e ética da quantidade

Compreender a ética da quantidade, que é um dos aspectos da ética camusiana<sup>14</sup>, só é realmente possível através da compreensão análoga do homem frente ao absurdo. No trecho de título “O homem absurdo”, Camus define o sujeito absurdo da seguinte forma:

O que faz, de fato, o homem absurdo? Aquele que, sem negá-lo, nada faz pelo eterno. Não que a nostalgia lhe seja alheia. Mas prefere a ela sua coragem e seu raciocínio. A primeira lhe ensina a viver sem apelo e a satisfazer-se com o que tem, o segundo lhe ensina seus limites. Seguro de sua liberdade com prazo determinado, de sua revolta sem futuro e de sua consciência perecível, prossegue sua aventura no tempo de sua vida (2010, p. 73).

O sujeito que, raciocinando, no advento da coragem frente ao absurdo, compreende a historicidade do homem e, conseqüentemente, a historicidade da vida. Dentro deste campo de ação, o homem absurdo dissemina sua existência, descrente de outra vida, descrente da

---

<sup>14</sup>No ensaio filosófico camusiano *O Homem Revoltado* (1951), há explicitamente uma conceituação de uma “ética da revolta” oriunda da assimilação do indivíduo com o absurdo, da qual veremos mais adiante..

eternidade em outro campo existencial. Assim, há de início uma negação de regras, rejeição a morais prontas. Pensar, tudo é permitido, é constatar o absurdo. Porém, ao sujeito ciente desse absurdo, dizer - tudo é permitido - não significa meramente soltar um grito de liberdade e alegria. Até porque dizer “tudo é permitido” torna-se uma regra; algo negado pelo pensamento absurdo. Ter a certeza de um Deus que nos dá sentido a vida é indiferente da anulação - através dessa certeza - de um mal presente entre nós. Esse mal tem poder também sobre nossa existência. Nesse sentido, não há perspectiva de uma escolha livre de maldade em um mundo onde tudo é permitido. Segundo Camus (2010, p. 74), “[...] não há escolha e então começa a amargura. O absurdo não liberta, amarra. Não autoriza todos os atos.<sup>15</sup> Tudo é permitido não significa que nada é proibido. O absurdo apenas dá um equivalente às consequências de seus atos.” Se as morais apresentam um julgamento que as legitimam ou as anulam, no absurdo as consequências morais devem ser apenas consideradas com serenidade.

Em outras palavras: para ele, mesmo que possa haver responsáveis, não há culpados. No máximo concordará em usar a experiência passada para fundamentar seus atos futuros. O tempo fará viver o tempo e a vida servirá à vida. Nesse campo, ao mesmo tempo limitado e pleno de possibilidades, tudo em si mesmo lhe parece imprevisível, exceto a sua lucidez. Que regra se poderia extrair, então, dessa ordem irracional? A única verdade que lhe pode parecer instrutiva não é nada formal: ela se abriga e se desenrola nos homens (CAMUS, 2010, p. 74).

Deste modo, as regras éticas apresentadas no fim de um raciocínio absurdo, são apenas ilustrações e sopro de vidas humanas. Assim, Camus ressalta que os exemplos de “ética do absurdo” não são necessariamente exemplos a serem seguidos, isso é possível dentro daquilo que for comum à consciência das partes. “As atitudes de que falaremos só adquirem seu sentido quando são considerados seus contrários.” (CAMUS, 2010, p. 75).

Há em Don Juan um esboço de ética da quantidade frente a gratuidade do absurdo. Por amar sem limites, Don Juan ver como benéfico seu amor e precisa repetir essa ação com outra mulher. Camus assimila negatividade aqueles que pensam um Don Juan triste. “Mas, além do mais, os tristes têm duas razões para estar tristes, eles ignoram ou eles têm esperança. Don Juan sabe e não tem esperança.” (CAMUS, 2010, p. 76). Don Juan como um personagem exemplificado por Camus demonstra sua genialidade no reconhecimento da fronteira de suas ações. Como afirma Pimenta (2006, p. 62):

---

<sup>15</sup> É explícito que Albert Camus buscou desdobrar sua teoria distante de uma linguagem política que acabe em um Regime Totalitário ou em um Nihilismo.

A figura de Don Juan ilustra um homem consciente de sua condição, que ama exageradamente sua vida dedicada às alegrias sem futuro. Ele é um sedutor que não procura mulheres por falta de amor ou em busca de um amor total. Don Juan, simplesmente, as ama e tende a multiplicar o que julga ser benéfico.

Até atingir os limites da morte física, Don Juan ignora a tristeza. Sabendo da esperança fracassada que nutre os esperançosos, ele a rejeita se apropriando do deleite dentro de seus limites da coragem e raciocínio. “Se abandona uma bela mulher não é de maneira alguma porque não a deseje mais. Uma bela mulher sempre é desejável. Mas acontece que, bela, deseja outra, o que não é a mesma coisa.” (CAMUS, 2010, p. 76) Esta vida completa Don Juan.

As regras morais são pronunciadas e seguidas. Há um limiar entre a convenção e sua realização. Don Juan avança direto para a ação. Deste modo, ela é semeada dentro de sua intenção. Assim, não vale dizer que Don Juan seja imoral, já que “[...] ele é ‘como todo mundo’: tem a moral de sua simpatia ou sua antipatia.” (CAMUS, 2010, p. 77. Grifo do autor). Sendo um sedutor mulherengo, Don Juan o faz com consciência.

O que Don Juan põe em prática é uma ética da quantidade, ao contrário do santo, que tende à qualidade. A característica do homem absurdo é não acreditar no sentido profundo das coisas. Ele percorre, armazena e queima os rostos calorosos ou maravilhosos (CAMUS, 2010, p. 77-78).

Sua ação não decorre pelo futuro ou muito menos está separada do tempo. Do mesmo modo, rejeita o passado no sentido de semear esperanças. Don Juan, de forma alguma, pretende colecionar mulheres no acúmulo de casos. Ainda, seu egoísmo ocorre da sua maneira. Don Juan nasceu para amar.

Um amor assim só termina com a última contradição, que é a morte. Você tem que ser Werther, ou nada. Aí também há várias maneiras de suicidar-se, uma das quais é a doação total e o esquecimento da própria pessoa. Don Juan, como qualquer um, sabe que isso pode ser emocionante. Mas ele é dos poucos a saber que não é o mais importante. Sabe muito bem: aqueles que são afastados de toda a vida pessoal por um grande amor talvez se enriqueçam, mas certamente empobrecem os escolhidos pelo seu amor (CAMUS, 2010, p. 78).

A exemplo de um amor de mãe ou de uma mulher apaixonada, em ambos há um afastamento do mundo. Diferente do amor de Don Juan, que é um amor libertador a partir do momento que mostra-se precível. A definição geral de amor é indicada através de um ponto de vista coletivo em livros ou lendas. Desejo, ternura e entendimento que ligam determinados

seres não podem ser chamados individualmente de amor. Deste modo, o homem absurdo multiplica aquilo que não pode unificar. Eis a maneira como Don Juan transmite seu sentimento.

Assim, descobre uma nova maneira de ser que o liberta tanto quanto libera o próximo. Não há amor generoso senão aquele que se sabe ao mesmo tempo passageiro e singular. São todas essas mortes e esses renascimentos que constituem para Don Juan o eixo de sua vida. É a maneira que ele tem de dar e de fazer viver. Será que se pode falar de egoísmo? (CAMUS, 2010, p. 79).

No decorrer do tempo, diversas anedotas negativas foram criadas sobre a figura de Don Juan. O tentaram imaginá-lo velho, usufruindo da rejeição das mulheres. Porém, um homem absurdo como ele, encara a velhice sem surpresa alguma. Aliás, é ciente do horror que sempre lhe atinge.

No universo que Don Juan vislumbra, o ridículo também está incluído. Ser punido lhe parece normal. É a regra do jogo. E sua generosidade consiste, justamente, em ter aceito inteiramente a regra do jogo. Mas ele sabe que tem razão e que não pode tratar-se de castigo. Um destino não é uma punição (CAMUS, 2010, p. 79).

A vida semeada por Don Juan transcorre sem ilusões. É através da constatação da gratuidade do absurdo e sua independência perante a vida, que se pode conduzir a razão a uma ética da quantidade. No entanto, reforçamos que o exemplo do don-juanismo aqui tratado, é apenas uma expressão de uma ética após a constatação do absurdo. Torna-se significativa na tomada de decisões individuais a partir do momento que se rejeitam “os saltos” que indicam a covardia daqueles que desvencilharam da oportunidade de viver. Por fim, reconhecendo a ausência de uma imortalidade, cabe ao indivíduo pensar sua ação distante do sagrado e seus valores absolutos para depois, possivelmente, propor uma ética.

Assim, nosso objetivo foi o de mostrar o caráter elaborador de uma ética que livre o indivíduo da incapacidade e opacidade provocada, dentre outras coisas, pelas morais fundamentalistas na história da filosofia. Na revolta, ao contrário do suicídio, Camus nos apresenta uma relação do indivíduo com o assassinato, diante das ocupações do absurdo.

## 2.7 Absurdo e niilismo

Entender a ética da alteridade, da qual “se faz” diante à revolta, é necessário recorrermos minuciosamente aos estudos de *O homem revoltado*. Na introdução da obra, publicada originalmente em 1951, Camus expõe uma visão, com o absurdo, da legitimação do



assassinato. “Enquanto no *Mito* a investigação se volta ao problema do suicídio, em *O homem revoltado*, o problema central é a legitimação do assassinato”. (PIMENTA, 2012, p. 13). Camus afirma, nessa introdução, que há uma distinção entre crimes de paixão e lógica. Existe uma justificativa no crime cometido de modo passional. “Isso implica a força do amor e do caráter” (CAMUS, 2012, p. 11). O crime é racionalizado a partir do momento em que lhe falta caráter, isso o torna universal como a ciência. “Trata-se do assassinato racional do revolucionário, do tirano e do anarquista.” (PIMENTA, 2012, p. 14). Para Camus, toda bárbarie cometida em “tempos ingênuos” fazia da consciência, firme, e do julgamento, claro.

Nos tempos ingênuos em que o tirano arrasava as cidades para sua maior glória; em que o escravo acorrentado à biga do vencedor era arrastado pelas ruas em festa; em que o inimigo era atirado às feras diante do povo reunido, diante de crimes tão cândidos, a consciência conseguia ser firme, e o julgamento, claro (CAMUS, 2012, p. 12).

Porém, atos realizados em prol do amor do homem ao homem – seja a conquista da liberdade através da escravidão, ou dos massacres aos homens em detrimento dos homens – anulam qualquer tipo de julgamento. Trata-se do revestimento do crime pela inocência. Assim,

A condição histórica e a condição metafísica do homem, segundo Camus, caracterizam-se pela injustiça e pela absurdidade. Do ponto de vista camusiano, a única atitude coerente frente a esta realidade é a revolta. Ela cria valores capazes de assegurar um mínimo de justiça (PIMENTA, 2012, p. 14).

O desejo de Camus, nesses escritos, é o de saber se a inocência – quando age – pode ou não deixar de matar. É fatídico assumir que só conseguimos agir em nosso próprio tempo, nos restando assumir os resultados de uma morte ou de sua legitimação. “Já que atualmente qualquer ação conduz ao assassinato, direto ou indireto, não podemos agir antes de saber se, e por que, devemos ocasionar a morte.” (CAMUS, 2012, p. 12). É necessário, para Camus, saber-se conduzir no mundo. Quanto a outros tempos, reconhecido pelo autor como o tempo da negação, seria útil analisar o suicídio; de mesmo modo que no tempo das ideologias faz-se necessário decidir-se sobre o assassinato. Trata-se das mortes consumadas – por exemplo – através de “grandiosos” projetos políticos, que disseminam milhares contrários a esse projeto na tentativa de privilegiar alguns. “Se o assassinato tem suas razões, nossa época e nós mesmos estamos dentro da sua consequência. Se não as tem, estamos loucos, e não há outra saída senão encontrar uma consequência ou desistir.” (CAMUS, 2012, p. 12-13). É bastante provável que Camus esteja se referindo além dos horrores disseminados pelos nazistas na

Segunda Guerra Mundial. Em tempos de negação, antes de se tomar a decisão de matar, negava-se muito ao ponto do homem negar a si próprio através do suicídio.

Deus trapaceia, todos são trapaceiros como Ele, inclusive eu, logo, resolvo morrer: o suicídio era a questão. Atualmente, a ideologia nega apenas os outros, só eles são trapaceiros. É então que se mata. A cada amanhecer, assassinos engalados se esgueiram para dentro de uma cela: o crime de morte é a questão (CAMUS, 2012, p. 13).

Para Camus – tanto o suicídio em tempos de negação quanto o assassinato em tempos de ideologia - se sustentam. Isso ocorre de maneira tão urgente – matar-se ou matar – que não podemos mais escolher nossos problemas.

O sentimento de absurdo, nessa esfera, torna o assassinato, ou o seu entendimento, possível. “Se não se acredita em nada, se nada faz sentido e se não podemos afirmar nenhum valor, tudo é possível e nada tem importância.” (CAMUS, 2012, p. 13). Diante desse niilismo, o assassino não está certo e nem errado. Porém, não é tarefa fácil – nos dias atuais – definir o niilismo e com isso reconhecer a legitimidade do assassinato. É preciso cautela para explaná-lo e contextualizá-lo historicamente. Como não é intuito principal de nossa pesquisa, mesmo acreditando que seu entendimento seja fundamental para “desvelar” a ética da alteridade, seremos breves em conceituá-lo.

Para compreendê-lo, recorreremos a Friedrich Nietzsche<sup>16</sup>, que realiza uma espécie genealogia do niilismo. Porém, admitimos que antes de Nietzsche já haviam relatos de que o sofista Górgias tenha desenvolvido uma teoria que se utilizasse dos aspectos niilista para se pensar o mundo. Encontramos facilmente, segundo Perine (2002, p. 117), características do niilismo em Górgias:

Com as três proposições fundamentais da sua obra *Do não-ser ou da natureza*: primeiramente, que nada existe; em segundo lugar que, se existe algo, não pode ser apreendido; em terceiro lugar, que mesmo que pudesse ser apreendido, não poderia nem ser formulado nem explicado aos outros.

Ainda, segundo este mesmo estudioso, também os Céticos trataram do niilismo, pois negavam o ideal socrático/platônico de se alcançar a “ciência” do conhecimento através unicamente da dialética. É essa mesma negativa debatida por Camus no cerne da revolta.

---

<sup>16</sup> Afirmamos aqui que nossa interpretação de Nietzsche foi completamente baseada nas leituras de Camus, bem como a apresentação do niilismo demonstrada em nossos estudos com respaldo de diversos comentadores.

Embora o niilismo dos antigos seja divergente de uma definição atual, há de se fazer um paralelo. Foi particularmente a partir do século XIX que essa “forma” de niilismo se apresentou de uma maneira mais comum a nossa época. Esse niilismo é entendido de duas formas: o niilismo político e o niilismo moral. O político se desenvolveu do seguinte modo:

O niilismo político floresceu na Rússia, como movimento de crítica pessimista ao conjunto dos fatos sociais e históricos, inspirado inicialmente pelo pensamento de jovens intelectuais, dentre os quais se destacou Dimitri I. Pisarev (1840-1868), com sua doutrina do “egoísmo racional”, que afirmava a primazia dos direitos da personalidade humana, derivados de uma natureza que leva o homem à satisfação das suas exigências mais imediatas (PERINE, 2002, p. 117).

Embora tratemos brevemente dessas duas definições acerca do niilismo, é importante frisar que não negamos a possibilidade de existirem outras. O niilismo político apresentado aos ideais russos, serviu como base para a formulação do niilismo moral apresentado por Nietzsche. Segundo Perine (2002, p. 118), o “[...] niilismo moral está ligado ao gigantesco empreendimento de Nietzsche de fazer uma “filosofia a golpes de martelo”, para quebrar as velhas tábuas de valores, superar a metafísica e todas as outras filosofias pela aniquilação do mundo do ser.” A justificativa para que o pensador alemão desenvolvesse “sua forma de niilismo” com base aos acontecimentos ocorridos na Rússia, estaria na discordância gerada pelo povo russo durante o tumultuado fim da dinastia dos Czares. Assim, o niilismo de Nietzsche está facilmente associado ao niilismo europeu.

[...] Aquela forma de niilismo passivo ou de enfermidade do século que, pela desvalorização da vida, do corpo, dos instintos, engendrou o último homem, um ser que chegou a tal esgotamento de suas forças, que não quer senão morrer e mergulhar no grande nada (PERINE, 2002, p. 118).

É contra esse racionalismo que Nietzsche define seu niilismo tornando-o uma artéria crítica da cultura europeia. As inspirações de Nietzsche para se concluir que o mundo precisava “abrir” seus olhos para a realidade fatídica que estávamos desenvolvendo com base, dentre outras coisas, ao racionalismo e padronização socrático/platônico, são diversos. Acredita-se que as leituras de Nietzsche na esfera pessimista de Schopenhauer tenham sido fundamentais para o filósofo alemão compreender a decadência atribuída pela tradição.

Percebemos então que para Nietzsche, o niilismo é a constatação de que os valores orientavam as ações e o conhecimento humano. Essas ações e esse conhecimento, até então, eram desprovidos de sentido. Assim, na teoria clássica havia uma pretensão de conhecer a essência do mundo; também assim achava-se que encontraríamos e desvendariamos a

realidade das ações humanas através da ciência moderna. Para Nietzsche, toda essa forma de “guiar” a realidade, não passa de uma apelação moral. Todo esse enredo cuminou da contemporaneidade camusiana, recheadas de incertezas em decorrência de um mundo facilmente aniquilador; os tempos sombrios.

O indivíduo age, para Nietzsche, porque precisa agir, porque senti-se insatisfeito com seu momento. Em uma breve definição, o homem não é formado apenas pelo que é, mas também pelo que não é, pelo que não mostra. Porém, percebemos que mesmo “desvelando” esse homem apresentado por Nietzsche, ainda temos algumas dificuldades em compreender exatamente a definição do niilismo, onde ele se encaixa positivamente na história da humanidade. Para fortalecer nosso entendimento, Giacoia Júnior nos apresenta a seguinte contextualização:

Desde as origens, portanto, o logos científico é acossado pela compulsão à fundamentação, sendo impelido a perfazer uma cadeia de conceitos, princípios, inferências. Uma cultura como a nossa, que se obstina a fazer passar pelo crivo da pergunta pelo “por quê?” todos os seus conteúdos cognitivos e esquemas referenciais para a ação - a começar pelas mais primitivas ordenações religiosas - tem de desembocar numa experiência de colocação em questão de seus próprios alicerces (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 224-225).

A fundamentação científica colaborou para o pensamento coletivo que foca na definição de tudo e de todos. Assim, oriundo dessa forma de pensar e elaborar hipóteses, gerou-se uma “falsa” necessidade de buscar sempre novos fundamentos, atribuídos pela racionalidade científica, o que Nietzsche denominou de Horizonte do Infinito. Em sua obra, *A gaia ciência*, o pensador nos apresenta um homem louco totalmente inseguro como se estivesse em alto-mar, lançado à deriva, desprovido de alicerces. O que aprendemos com essa parábola, é que o niilismo não é causa da perda de credibilidade aos valores culturais. Na realidade, o niilismo é o resultado da perda de potência, “[...] pois na medida em que se aprofunda, são extraídas as consequências lógicas inexoráveis das pretensões sustentadas pelos valores axiais, cujo conteúdo se esvazia.” (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 227). Assim, quando Camus demonstra uma perspectiva niilista, é porque já existe uma sociedade mergulhada no caos. Ainda de acordo com Giacoia Junior (2013, p. 228):

[...] o niilismo é o acontecimento de significado histórico-mundial em que a consciência filosófica, na perda de cogência dos valores antigos e na ausência de novos valores universalmente reconhecidos, faz também a experiência do elemento nadificante (nihil) que, desde a origem, era ínsito a tais valores à modalidade de avaliação a eles correspondentes - ainda que isso se passasse em nível inconsciente e velado (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 228).

Os valores constituídos pela moral-cristã e disseminadas sobre o mundo, são entendidos por Nietzsche como uma moral vazia, ilusória e que renunciou a existência, a coragem de viver. Essa mesma e falida moral, está presente no rigor da consciência científica, que nos apresenta elementos falseados, carregado de pretensões que não são aquelas oriundos da manifestação da vida íntegra, que respeita, além da racionalidade, os instintos humanos, seus desejos e necessidades de agir. Portanto, a utilização e até mesmo uma reformulação do niilismo por Nietzsche, é um atentado de desvinculação e esperança para que haja “vida” em meio ao fracasso da tradição cristã e científica. Uma das definições de niilismo por Nietzsche é bastante próxima ao pensamento camusiano, pois trata de situações existenciais. A entendemos do seguinte modo:

Se nenhum sentido ou finalidade preside o curso do vir-a-ser; se o devir não é amparado por nenhuma totalidade infinita, na qual o indivíduo pudesse vir a se integrar e resgatar um sentido e um valor para o absurdo de sua existência; então a saída desse impasse consistiria em renegar o vir-a-ser, repudiá-lo como sombra e aparência metafisicamente contraposta ao ser verdadeiro (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 234).

Dessa forma, percebemos que o niilismo em Nietzsche vêm carregado de uma lógica da decadência enquanto processo de desvalorização dos valores supremos; nega-se os valores em função da construção prática de novos valores, esses últimos determinados pela vida, pela existência em sua integral realidade. Da qual Camus tratou – de certa forma – através da revolta e sua ética da alteridade.

A passividade do indivíduo em uma áurea de niilismo faz tornar a legitimação do assassinato algo natural. Diante dessa situação, a decisão correta é não agir, pois é por meio da imperfeição dos homens que se aceita o assassinato dos outros. De outro modo, substitui a ação correta pelo amadorismo trágico. Cairemos na escolha de uma eficácia imediata, pois nada será mais bom ou mau. O que valerá será o mais eficaz, o mais forte. Isso foi e é um esboço para discursos políticos superficiais, que tornam o indivíduo massa de manobra pertencente à ideologia da incerteza. Assim, surgem frases de efeitos como “bandido bom é bandido morto”, no intuito de propor respostas simples para problemas complexos. Ou, de modo mais trágico – uma eliminação em massa do Outro que não condiz aos padrões – como ocorreu na Alemanha de Hitler. Não é o caminho indicado por Camus. Aliás, o autor afirma que o caminho mais eficaz nem sempre é o mais justo. Assim, o mundo não estará mais dividido entre justos e injustos, mas entre senhores e escravos. Diante da negação e do

niilismo, o assassinato terá seu lugar privilegiado. Pretendendo nos instalar na atitude absurda, devemos estar preparados para matar, ou deixar que os outros matem por nós: é um sentido lógico. Porém, não é parte da lógica ora considerar o assassinato ora desconsiderá-lo.

Isso porque a análise absurda, após ter tornado no mínimo indiferente o ato de matar, na mais importante de suas consequências, acaba por condená-lo. A conclusão última do raciocínio absurdo é, na verdade, a rejeição do suicídio e a manutenção desse confronto desesperado entre a interrogação humana e o silêncio do mundo (CAMUS, 2012, p. 14).

Nessa ótica, o suicídio seria o fim do confronto entre a interrogação humana e o silêncio do mundo. É a vida o único bem necessário para permitir o desenvolver desse confronto. É da vida que a aposta no absurdo encontra seu respaldo. Ou como afirma Camus (2012, p. 15) “Para dizer que a vida é absurda, a consciência tem necessidade de estar viva.” O sentimento absurdo é pertencente a toda humanidade. Por isso, ao recusar o suicídio, recusa-se também o assassinato; pois diante da interrogação humana com o silêncio do mundo o suicídio e o assassinato são as mesmas coisas. O sentimento absurdo aceita o crime por fatalidade, mas jamais o aceitaria por raciocínio.

Diante de suas conclusões, Camus tece uma crítica ao niilismo absoluto, aquele que pretende legitimar o suicídio. Segundo o pensador, isso é também o reconhecimento do assassinato lógico. “Se o nosso tempo admite tranquilamente que o assassinato tenha suas justificações, é devido a essa indiferença pela vida que é a marca do niilismo.” (CAMUS, 2012, p. 15). Existiram períodos em que a paixão pela vida era tão forte que legitimava excessos criminosos. Mas esses excessos, segundo Camus, eram atrelados ao ardor de um gozo terrível, e não a uma lógica mesquinha que elevou os valores de um suicídio aos de um assassinato legitimado. Camus cita como exemplo a grande quantidade de suicídios coletivos durante o término da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente pelo apocalipse hitlerista de 1945<sup>17</sup>. “A autodestruição não era nada para os loucos que se preparavam nos covis para uma morte apoteótica. O essencial era não se destruir sozinho, arrastando consigo um mundo inteiro.” (CAMUS, 2012, p. 15). Há um valor a ser reconhecido no ato de um suicida solitário: ele não reivindica para si nenhum direito sobre a vida dos outros. O suicida acredita na capacidade de tudo destruir com seu ato. Porém, a negação absoluta não se esgota

---

<sup>17</sup> Mais adiante, veremos especificamente sobre alguns casos de suicídio ocorridos no término da Segunda Guerra Mundial.

com o suicídio. Ela só seria possível através da destruição absoluta de si e dos outros. Ou seja, o ato suicida faz nascer algo que justifique a vida, a capacidade de viver o seu deleitoso limite. “Suicídio e assassinato são, nesse caso, as duas faces de uma mesma ordem – a de uma inteligência infeliz, que prefere o sofrimento de uma condição limitada à negra exaltação em que céu e a terra se aniquilam.” (CAMUS, 2012, p. 16). Reconhecer a impossibilidade da negação absoluta é viver – de algum modo. Esse raciocínio nos garante que não se pode matar. Deste modo, nenhum assassinato pode ser legitimado. “O raciocínio absurdo não pode ao mesmo tempo preservar a vida daquele que fala e aceitar o sacrifício dos outros.” (CAMUS, 2012, p. 16).

O próprio absurdo é uma contradição, pois exclui qualquer juízo de valor ao querer manter a vida, ao mesmo tempo que viver é por si um juízo de valor. A vida não é uma escolha perpétua, mas também não há vida sem escolhas. “Qualquer filosofia da não significação vive em uma contradição pelo próprio fato de se exprimir.” (CAMUS, 2012, p. 17). Camus refere-se aqui a uma característica peculiar de se “fazer” filosofia na contemporaneidade; evitar os fundamentos. O próprio Sartre faz esse tipo de apontamento em sua obra “O Ser e o Nada”. Nesse livro, Sartre estabelece uma breve associação entre a fenomenologia e seu pensamento, próximo as ideias de Camus. Sartre afirma que a filosofia conseguiu superar o dualismo insistente entre essência e aparência. Segundo o pensador, haveria, principalmente em Kant, uma tentativa de buscar uma essência superior (por detrás) além aparência. Para Sartre, Kant não atingiu seus objetivos, restando a Husserl e Heidegger, responderem que toda potencialidade (da essência e aparência) é que se denomina o ser. “Porque o ser de um existente é exatamente aquilo que o existente aparenta. Assim chegamos à ideia de fenômeno como pode ser encontrada, por exemplo, na “Fenomenologia” de Husserl ou Heidegger: o fenômeno ou o relativo-absoluto.” (SARTRE, 2011, p.16).

Para Sartre o fenômeno não indica algo como se fosse um ser verdadeiro. O fenômeno é absoluto, revela-se como é. Assim extinguiu-se a tentativa de opor a aparência a essência. Porém, as objeções colocadas por Husserl e Heidegger fizeram com que surgisse um novo dualismo: do finito e infinito. “O existente, com efeito, não pode se reduzir a uma série finita de manifestações, porque cada uma delas é uma relação com um sujeito em perpétua mudança.” (SARTRE, 2011, p. 17). Ou seja, o objeto mostra-se em várias perspectivas, não somente de um modo aparente. Então essas perspectivas, analisadas por um sujeito, são tidas de diversos ângulos, ou seja, infinitas.

Sabemos bem, com efeito, que nossa teoria do fenômeno substituiu a realidade da coisa pela objetividade do fenômeno e fundamentou tal objetividade em um recurso ao infinito. A realidade desta taça consiste em que ela está aí e não é o que eu sou. Traduziremos isso dizendo que a série de suas aparições está ligada por uma razão que não depende de meu bel-prazer. Mas a aparição, reduzida a si mesmo e sem recurso à série da qual faz parte, não seria mais que uma plenitude intuitiva e subjetiva: a maneira como o sujeito é afetado (SARTRE, 2011, p. 17).

Mas se o fenômeno mostra-se transcendente, é preciso que o sujeito transcenda a aparição rumo à série total que o objeto faz parte. E se for ao contrário, a aparição que faz necessário a transcendência do objeto, resulta na aparição finita que se baseia na série infinita de suas aparições. “Essa nova oposição, a do “finito e infinito”, ou melhor, do “infinito no finito”, substitui o dualismo do ser e do aparecer: o que aparece, de fato, é somente um aspecto do objeto, e o objeto acha-se totalmente neste aspecto e totalmente fora dele.” (SARTRE, 2011, p. 17-18). Dessa forma, a essência está separada da aparência individual que a manifesta. Isso se deve porque a essência é aquilo que é manifestado por uma série de manifestações individuais. Como se existisse várias essências de várias manifestações. Se a essência indica a si mesma, a manifestação, do qual ela aparece, pode ser sustentada por outro ser além do seu, do qual Sartre chamou o ser desse aparecer. O ser se manifesta (fenômeno) a todos de algum modo. Ele é revelado por um meio de acesso imediato, tédio, náusea, etc. “a ontologia será a descrição do fenômeno de ser tal como se manifesta, quer dizer, sem intermediário.” (SARTRE, 2011, p. 19).

O conjunto “objeto-essência” constitui um todo organizado: a essência não está no objeto, mas é o sentido do objeto, a razão da série de aparições que o revelam. Mas o ser não é nem uma qualidade do objeto captável entre outras, nem um sentido do objeto (SARTRE, 2011, p. 19, Grifo do autor).

Para Sartre, a essência não está no objeto, apenas em seu sentido que o revela. Porém, o ser não é também o objeto captável e muito menos o seu sentido (essência). Nesse sentido, o ser se define pelo princípio de identidade: ele é o que ele é. A consciência só se deixa definir pelo princípio de contradição: ela é o que não é e não é o que é. Ela é necessariamente consciência de alguma coisa, mas ela nunca consegue identificar-se com esse conteúdo que a constitui. A chamada consciência intencional é um tema tirado da fenomenologia de Husserl e radicalizado por Sartre. Sartre chama o ser de em-si e a consciência de para-si, e estas são as colunas mestras de todo o seu pensamento. Para Sartre, “[...] ser é simplesmente a condição de todo desvelar: é ser-para-desvelar, e não ser desvelado (SARTRE, 2011, p. 20).” Este ser-Em-si é si-mesmo, não é passividade nem atividade. O ser-Em-si é o que é, enquanto a consciência tem-de-ser o que é. “O ser-Em-si não possui um dentro que se oponha a um fora e



seja análogo a um juízo, uma lei, uma consciência de si. O Em-si não tem segredo: é maciço.” (SARTRE, 2011, p. 39). Ainda segundo Sartre, um existente fenomênico não pode derivar de outro existente. Este ser-Em-si não pode derivar de um possível, isso “é uma estrutura do Para-si, ou seja, pertence a outra região do ser.” (SARTRE, 2011, p. 39-40). Portanto o Em-si é pleno enquanto o para-si é a consciência em sua intencionalidade. Desta forma, para Sartre, descrevemos a realidade humana a partir do cogito, assim colocando-a como um Para-si. De acordo com Nunes (1991, p. 102), o Para-si “[...] é a consciência de existir ou existência, e o Em-si, ser inciado, irredutível à razão, e portanto absurdo.” E ainda, segundo o autor, a obra sartriana *O Ser e o Nada* engloba conceitos de Hegel e Heidegger, que trata o *Dasein* vertido como realidade humana. Sartre absorve a fenomenologia de Husserl e a ontologia de Heidegger unindo a subjetividade a existência. Já no ano de 1945, em função de seu populismo, a teoria de Jean-Paul Sartre adotou a nomenclatura existencialismo, divergindo – nesse sentido – com a teoria de Albert Camus. Enquanto o existencialismo “indica um caminho esperançoso” através da escolha, o pensamento camusiano afirma que, mesmo depois da escolha o caminho pode ser oco, cheio de hostilidade, absurdo. Não há resposta senão manter aposta na absurdidade da vida.

A familiaridade de ambos os pensadores se refere à crítica feita as teorias fundamentalistas. A fenomenologia é – dentre outras coisas – uma maneira de explicar a realidade através daquilo que se mostra; do fenômeno. Nesse emaranhado de resultados, dificilmente haverá uma escolha coerente, correta e única. Na realidade, a única atitude segundo Camus, coerente a não significante seria o silêncio; desde que esse não tivesse significado. Ainda segundo o pensador, a absurdidade perfeita tenta ser muda. Porém, é contraditória. Aliás, Camus reconhece que não é possível fundamentar uma atitude através do absurdo, já que ele é uma espécie de emoção privilegiada. Sua intensidade, principalmente entre as duas grandes guerras, não o faz universal. “O erro de toda uma época foi o de enunciar, ou de supor enunciadas, regras gerais de ação, a partir de uma emoção desesperada cujo movimento próprio, na qualidade de emoção, era o de se superar.” (CAMUS, 2012, p. 18). Todo esse sentido se remete a sala de aula, pois indica pressupostos éticos. É no absurdo nossa tentativa de prever uma esclarecedora discussão moral entre os discentes. Nesse sentido, nossa conclusão se refere à dúvida semeada pelo absurdo. Ela pode orientar uma nova busca. “Com o raciocínio acontece o mesmo. Proclamo que não creio em nada e que tudo é absurdo, mas não posso duvidar de minha própria proclamação e tenho de, no mínimo, acreditar em meu protesto.” (CAMUS, 2012, p. 19). Essa nova busca é legitimada pela revolta, parte de nossos estudos para a compreensão de uma ética.

## 2.8 Absurdo e ética da alteridade

A ‘revolta’ nasce como conceito filosófico camusiano. “Contudo, apesar da possibilidade de se compreender que toda a obra camusiana circunda a revolta, é tão somente em *O homem revoltado* que o conceito de ‘revolta’ se estrutura e é sistematizada com um mote político.” (AMITRANO, 2014, p. 25)”

Privado de qualquer conhecimento, impelido a matar ou a consentir que se mate, só disponho dessa evidência, que é reforçada pelo dilaceramento em que me encontro. A revolta nasce do espetáculo da desrazão diante de uma condição injusta e incompreensível (CAMUS, 2012, p. 19).

A revolta exige, ela quer que o escândalo termine, com a preocupação de transformar. É necessário que a revolta se examine antes de agir. Agir sobrepuja matar. Porém, não se sabe se matar é legítimo. É a própria história da revolta que nos ensina o que ela é. Ela é em Camus o esboço de “períodos difíceis” do desenvolvimento humano. De acordo com Amitrano (2014, p. 25):

Albert Camus é decerto um dos pensadores que conseguiu perceber e analisar a crise experienciada pela ética e pela filosofia política ao longo da história, bem como a necessidade de se buscar compreender um dado conceito de homem que emerge a partir da virada da Era dita moderna para a Contemporânea – séculos XVIII e XIX.

É através da análise da revolta, que Camus propõe investigar questões relativas aos movimentos políticos totalitaristas e modelos de Estado moderno, bem como o terrorismo individual e o de Estado. O problema apresentado, refere-se a adoção individual de movimentos políticos que possibilitam o fanatismo e, por conseguinte, a violência e assassinato. Camus não pretende instalar uma ética particular. Diante da constatação do absurdo da existência – frente a situações concretas – Camus pretende entender o porquê do indivíduo optar por caminhos diferentes.

Assim, mesmo conhecendo o mundo um espaço sem razão, o homem busca uma coerência. Erra aquele que acredita poder sustentar essa coerência diante de um mundo descontínuo. É este sentimento – como já tratamos anteriormente – que torna o homem um estrangeiro em sua pátria.

O absurdo aparece, portanto, como um sentimento ímpar, o qual não se basta em conceitos. Logo, faz-se imperioso, na captura do absurdo, manter a consciência viva. Ou seja, ao se proclamar que não se crê em nada e que tudo é absurdo, então não se deve nem se pode duvidar da própria proclamação feita (AMITRANO, 2014, p. 28).

O absurdo é compreendido pela inteligência. Porém, enquanto pura acepção lógica, a inteligência não consegue capturar o sentimento absurdo em sua totalidade. “Logo, sendo o homem e mundo inapreensíveis, o que vige é a aparência.” (AMITRANO, 2014, p. 28). É atividade comum da inteligência – como já adiantamos - julgar se a vida vale a pena ou não ser vivida. Intendependente da resposta, essa pergunta semeia apenas um caminho: a ação. Porém, ao se questionar, encontramos a ausência de um sentido *a priori*, que conduza a existência num rumo sem mazelas ou defeitos. “O homem, portanto, sem nenhum *a priori* para a sua existência, ‘toma o mundo em suas mãos’, tornando-se o ‘senhor de si’, sem culpas e sem pecados.” (AMITRANO, 2014, p. 29). Esse raciocínio, se conclusivo, nos revela a desrazão de ser, em que matar ou não matar são escolhas indiferentes. Deste modo, reiteramos, o suicídio e assassinato tornam-se sinônimos. Condenando o suicídio, o sentimento absurdo condena também o assassinato. A morte anula o sofrimento absurdo ao mesmo tempo que aniquila a possibilidade de legitimar a ação diante de um mundo ilógico. “O homem só existe em tensão, pois tem de estar vivo para capturar o fato de ser a vida absurda. Como consequência, eliminar o outro significa retirar deste o direito de fazer tal constatação.” (AMITRANO, 2014, p. 29). O suicídio tira do homem absurdo a possibilidade de viver, de mesmo modo faz o assassinato.

A revolta, nesse sentido, se insere diante da possibilidade de respostas ao niilismo absoluto que se instalou na contemporaneidade. “A perda de sentido do mundo cria um fato lógico: a morte é a única saída para o absurdo da existência e, se a vida não faz sentido, é permitido, antes de minha morte, o assassinato do outro.” (AMITRANO, 2014, p. 30). Camus afirma que esse sentimento absurdo supõe que o primeiro a morrer seja o outro, depois o Eu. Isso ocorreu, como já exemplificamos, mais cabalmente durante os anos finais da Segunda Guerra Mundial.

Na obra do historiador Joachim Fest, “No Bunker de Hitler: Os últimos dias do Terceiro Reich”, há relatos de que muita coisa tenha acontecido – referente ao assassinato e suicídio – antes de Hitler puxar o gatilho e acabar com a própria vida na tarde de 30 de abril de 1945. Diante de suas decisões, havia o desejo de aniquilação do mundo junto ao seu ato de eliminação da própria vida.

Ele determinava, de forma cada vez mais enfática, que todas as instalações voltadas para a manutenção da vida deviam ser destruídas: parques industriais e centrais de abastecimento, sistemas de canalização, linhas ferroviárias e telefônicas, explodir cada ponte, incendiar cada fazenda, e não poupar monumentos artísticos ou construções históricas (FEST, 2006, p. 119 – 120).

Essas foram as últimas ordens de Hitler; deixar uma sociedade extinta ou sem meios de sobrevivência àqueles que ficariam vivos. Toda sua selvageria tinha respaldo também de um dos braços direitos de Hitler, o ministro de propaganda nazista Joseph Goebbels.

Em março, Goebbels já havia esclarecido o seguinte, durante uma conferência de imprensa: “Se formos a pique, então todo o povo alemão afundará conosco, e isso acontecerá de forma tão gloriosa que, mesmo depois de mil anos, o declínio heróico dos alemães na história mundial estará em primeiro lugar.” (FEST, 2006, p. 122, Grifo do autor).

A derrota inevitável da Alemanha na Segunda Guerra Mundial não seria culpa unicamente de um pequeno grupo. Esse grupo compartilhava a ideia que – na vitória ou na derrota – todo povo alemão tinha sua parcela de participação. Vem disso a legitimação do assassinato e suicídio em massa bastante comum naquele período. O desejo de ser lembrado como um mito pelo mundo, era predominante em Hitler e em seus seguidores.

Até mesmo o almirante supremo Donitz, que gostava de ser visto como sobremodo correto, apesar de ser severo em seu comando, não se constrangeu ao elogiar assassinos. Numa “Ordem do Dia Secreta”, de 19 de abril de 1945, ele teria assegurado pleno reconhecimento a um primeiro-sargento da marinha, que acabou se tornando um exemplo, pois, enquanto estivera encarcerado numa prisão australiana, havia planejado a morte de outros prisioneiros alemães contrários a Hitler, “sem que os guardas percebessem”, como consta literalmente no relatório (FEST, 2006. p. 122-123).

O desejo pelo assassinato era tão presente que, em algum momento, Hitler teria exigido um bombardeio sobre a cidade de Varsóvia, na Polônia, mesmo os poloneses abertos ao plano de rendição. Hitler ficou extasiado fitando com seu binóculos as bombas caindo sobre a capital polonesa. O mesmo teria planejado, sem sucesso, com a capital Paris, Moscou e mais tarde, Manhattan e seus imponentes arranha-céus. Mesmo depois de sua morte, coube aos seus cúmplices continuarem com os horrores do assassinato e suicídio. Uma dessas continuidades refere-se a Magda Goebbels, esposa de Joseph Goebbels, que antes de tirar a própria vida, envenenou seus seis filhos com idades entre seis e doze anos.

À noite, Magda Goebbels foi aos seus aposentos no pré-bunker. Ela já havia conversado várias vezes com o médico de Hitler, Dr. Stumpfegger, e o assistente

responsável pela administração da enfermagem da SS, Dr. Kunz, para saber como seus filhos poderiam ser mortos rapidamente sem dor (FEST, 2006, p. 136).

De acordo com Magda Goebbels, a morte do *Fuhrer* fora a única justificada para tamanha atrocidade, compreendida em carta deixada pela própria Senhora Goebbels ao seu filho mais velho fruto de uma relação anterior ao nazista Joseph Goebbels. “Não valerá a pena viver no mundo que virá após o *Fuhrer* e o nacional-socialismo, por isso, levo as crianças comigo.” (FEST, 2006, p. 136). Para o casal Goebbels, imaginar um mundo sem Hitler, seria viver em um mundo sem futuro. Falsas esperanças, nesse sentido, legitimaram o assassinato seguido de suicídio. “O simples fato de me encontrar imerso no absurdo da existência, e sem sentido para continuar vivendo, abre a possibilidade de estender este meu olhar ao outro, de modo a assassiná-lo, na certeza de meu suicídio.” (AMITRANO, 2014, p. 30-31). Assim, a presença do niilismo absoluto nega o potencial da ação absurda. Para Camus, viver é fazer viver no absurdo, que logo mostra-se coerente com a revolta. É a revolta que dilata a consciência ao longo da experiência. Ela denota a certeza de um destino esmagador curado por seu manifesto; é, sem dúvida, a principal demonstração da ação absurda diante da realidade.

Em *O homem revoltado*, Camus não busca fundar um tratado absoluto sobre a revolta. A revolta pode ser entendida como um movimento de revolução do indivíduo contra aquilo que o oprime.

Obedecendo ao niilismo, a revolução voltou-se efetivamente contra suas origens revoltadas. O homem que odiava a morte e o deus da morte, que não tinha mais esperança na sobrevivência pessoal, quis libertar-se na imortalidade da espécie. Mas, enquanto o grupo não dominar o mundo, enquanto a espécie não reinar, ainda é preciso morrer (CAMUS, 2017, p. 283).

Porém, o próprio Camus tece críticas severas ao modelo de revolução contemporânea. Para o autor, essa revolução pretende negar todo um valor, fazendo assim um juízo de valor. Dentro desse propósito o homem pretende reinar. Diante da destruição legitimada nos campos de concentração nazista, o indivíduo busca uma saída para sua solidão. O homem revoltado é aquele que diz não, se recusando a ser tratado como coisa ou reduzido a simples história. A revolta é reivindicação, insurreição, protesto, contestação, insubmissão e resistência. Assim, há uma face positiva e outra negativa na revolta. Ela reconhece a dignidade humana, bem como a efetivação da solidariedade. Porém, nega a morte e a existência do sofrimento humano. “Ao se pensar a efetivação da revolta, verifica-se que ela é sempre uma atitude contra a instrumentalização do ser humano.” (PIMENTA, 2012, p. 17). Como exemplo,

Camus nos apresenta Sade e Hitler, em que ambos tratavam os seres humanos como instrumentos. “Estes exemplos históricos, os quais Camus utiliza são a referência da utilização do homem como objeto pelo próprio homem. São exemplos onde os direitos do homem não são respeitados.” (CAMUS, 2012, p. 18). A revolta é uma resistência contra qualquer forma de aniquilar a unidade e felicidade entre os homens. Deus foi eliminado pela revolução, porém, o que se instaurou na contemporaneidade foi uma substituição de Deus pelo niilismo absoluto, destruindo os alicerces da revolta. O niilismo em Camus, como vimos, não é uma negação de tudo. É, “[...] a atitude do homem que, negando o absurdo, procura ultrapassá-lo e, se for preciso, por meio da violência e do terror.” (CAMUS, 2012, p. 18). Com o absurdo, podemos entender a nítida separação entre o homem e o mundo, diferente do niilista que busca uma totalidade. A revolta quer afirmar o homem diante daquilo que o nega. Quer firmar sua natureza humana e seus direitos. Enquanto o absurdo “capta” o homem em sua forma individual, a revolta é uma referência a uma natureza comum a todos os homens. “Por isso, é possível pensar, a partir da revolta, na possibilidade da solidariedade entre os homens, mais que ações, fundamentada em uma natureza humana comum a todos.” (PIMENTA, 2012, p. 19). Ela busca a união entre as pessoas. Se apresentamos uma teoria ética que tínhamos como exemplo o personagem Don Juan, um homem absurdo, na revolta essa ética é coletiva.

A revolta, na verdade, lhe diz e irá dizer-lhe cada vez mais alto que é preciso tentar agir, não para começar um dia a existir, aos olhos de um mundo reduzido ao consentimento, mas em função dessa existência obscura que já se manifesta no movimento de insurreição. Antes, porém, consideremos apenas que ao “eu me revolto, logo existimos”, ao “Nós estamos sós” da revolta metafísica, a revolta em conflito com a história acrescenta que, em vez de matar e morrer para produzir o ser que não somos, temos que viver e deixar viver para criar o que somos (CAMUS, 2017, p. 288, Grifo meu).

Deste modo, percebemos que a revolta camusiana nega o egoísmo. Ela se faz como um conceito norteador de uma ética a partir do momento que sobrepõe a alteridade e o respeito ao outro. Na revolta camusiana, há um encontro entre as decisões e individualidade das pessoas. Como afirma Pimenta (2012, p. 19): “É a possibilidade da efetivação e da deliberação comuns, baseadas na natureza humana que se torna o elo de ligação entre os homens.” Se o niilismo semeia um Eu absoluto que negue os outros e seus direitos enquanto pessoa, há nisso também uma anulação da alteridade. Esse Eu absoluto autoriza o desenvolvimento de tudo que for incompatível com seus termos, legitimando inclusive o assassinato em favor do egoísmo.

Sabendo que o homem realiza-se enquanto vida, não há sentido que se dê a Deus essa incumbência. Da mesma forma ocorre com a chamada coletividade particular, que desconsidera outros grupos humanos. A crítica de Camus, nesse sentido, estende-se politicamente ao hiterismo e comunismo. “A raça hitleriana e a missão profética marxista se encontram no mesmo patamar.” (PIMENTA, 2012, p. 20). Dizer sim a tudo, legitima o assassinato. Deve haver, um equilíbrio entre o sim e o não, pois a afirmação de ambos leva ao assassinato e violência. Em sua história, a revolta não pode impedir os regimes tirânico e totalitários de existirem. Mas ela, sem sombra de dúvidas, esteve presente nesses contextos, mesmo que não se possa reduzi-la a isso.

Ainda que não se possa negar que as revoluções, tiranias e totalitarismos se realizem na história, a revolta humana não é relativa aos tempos e às civilizações. Onde se encontra o homem, encontra-se a revolta. A revolta se efetiva na história, mas não se reduz aos contextos históricos (PIMENTA, 2012, p. 21).

A natureza humana que é o centro motor da revolta. Mesmo que se tenha na revolução a revolta, há uma distinção camusiana de ambos os termos. Na verdade, , como já adiantamos, Camus realiza uma crítica as revoluções, colocando a revolta e discordância com o termo.

A revolução é uma concretização da revolta metafísica, presente na tentativa exaustiva do afirmar humano diante daquilo que o nega. A revolução é uma atitude de espírito personificada na ação concreta. “Ela nasce de um sentimento do coração do homem, mas chega um momento que este sentimento se torna uma idéia. O impulso espontâneo culmina na ação concreta.” (PIMENTA, 2012, p. 22). Porém, há uma rejeição de Camus a uma espécie de revolução, trata-se daquela recheada de extremismo do qual o autor presenciou: facismo, nazismo e outros regimes e ideias autoritárias. O extremismo acontece, quando diante da revolução as ideias sobrepõem os homens. A relação entre revolução e revolta torna-se assim um problema da alteridade. Como já afirmamos, Camus entende como revolta um movimento de dignidade do sujeito para com o nós, algo abstrato que não se fecha em si mesmo. Isso é a alteridade ética da revolta camusiana. Como afirmou Pimenta (2012, p. 22): “Ela é a descoberta de valores comuns que respeitam a individualidade de cada pessoa. Nesta perspectiva, a liberdade incondicional não é possível.” O indivíduo só encontra sentido quando renuncia a si mesmo em benefício dos outros. Isso deve ocorrer de forma equivalente, sem que ninguém cesse o direito individual à liberdade total. A revolução como se mostrou em tempos sombrios, era um movimento fechado em si mesmo. De alguma forma, ela expôs “[...] o terror e o massacre, como formas de viabilizar os fins almejados.” (PIMENTA, 2012,

p. 22). A revolução se revestida de modo a eliminar a solidariedade proveniente da revolta, não a faz uma revolta da forma como compreendia Albert Camus.

Em nossos estudos já apresentados, percebemos o caráter ético e político da filosofia camusiana, sobretudo na compreensão de seus conceitos: absurdo e revolta. Negar a esperança de Deus sem incorrer ao niilismo, suicídio físico e filosófico e assassinato são, sem sombra de dúvidas, tomadas de decisões de cunho existenciais, logo, éticos e políticos. Transcorrer esses temas no meio educacional mostra-se uma tarefa fácil a partir do momento que existe uma legitimação nos documentos que norteiam o ensino para que o professor desenvolva aulas nesse sentido. Essa elucidação veremos no próximo capítulo, ou ainda no capítulo terceiro, na exemplificação de como realizamos o desdobramento de uma discussão moral camusiana em sala de aula. Já tratamos da ética da quantidade com base no personagem Don Juan. Estamos agora diante da alteridade na ética da revolta, em contraposição à moral cristã.

Para o pensador franco-argelino, a ética da revolta é uma contraposição à moral cristã, tal como ele concebe o cristianismo como lugar privilegiado de resignação. Foi este cristianismo que Camus conheceu. O cristianismo que separa o homem de seus problemas vitais com a promessa de um céu onde tais problemas jamais existirão (PIMENTA, 2012, p. 23).

A crítica de Camus se inicia a partir do momento que o pensador descobre a sombria condição humana em relação ao mundo. A compreensão do absurdo sustenta a ideia de uma condição humana precária, decadente e nada esperançosa. Porém, essa compreensão também sobrepõe uma alegria e paixão em viver. O cristianismo deparado por Camus, pelo contrário, defende o pessimismo da realidade vigente e um otimismo em relação a realidade futura, a uma vida eterna. Induzir a uma vida eterna, embora credite uma falsa esperança ao indivíduo, não é o problema maior do cristianismo. O problema maior é resignar o indivíduo privando de realizar sua ética no presente. Do ponto de vista camusiano, o cristianismo é uma doutrina hostil a relação do homem com o mundo.

A visão pessimista de Camus em relação ao cristianismo se deve a duas influências. A primeira é a influência de Nietzsche que o interessara desde a juventude, ou seja, antes de seu interesse pelo cristianismo. A segunda se refere à filosofia grega da qual certamente vem a ideia do acordo entre o homem e a natureza, em contraposição à hostilidade cristã, por isso Camus se aproxima mais dos gregos que dos cristãos (PIMENTA, 2012, p. 24).

Diante do absurdo, só é possível encontrar a felicidade através da harmonia entre o homem e sua realidade existencial, entre o homem e o mundo. Deste modo, a ética da



alteridade é oposição ao ideal de homem cristão. “É possível, segundo Camus, viver sem apelo à eternidade e sem o niilismo ou atitudes opressoras e totalitárias.” (PIMENTA, 2012, p. 24). Desvalorizar o presente, como indica o cristianismo, é ser – de certa forma – condicente com a realidade opressora de uma política autoritária. Na ética da quantidade, o que valia era viver mais e não viver melhor, já que estaríamos diante da hostilidade do mundo, do absurdo. Porém, essa ética (como afirmamos não é um modelo concreto de ética para todos) não tinha uma preocupação com o nós, apenas com o eu. Assim, em tempos sombrios, a ética da quantidade – por exemplo – não poderia combater ao terrorismo ou qualquer ideologia totalitária. Deste modo, o problema político central ideal aos aspectos da ética da alteridade, vinham contra o niilismo e o vácuo moral comum até a Segunda Guerra Mundial. Como afirmou Pimenta (2012, p. 25):

O problema não é mais o suicídio, é o assassinato. É necessário encontrar valores que não se reduzam à história. O primeiro valor é a experiência da revolta. Toda ação deve se justificar, tendo como parâmetro que o ser humano deve ser o fundamento de tal justificação.

Há, nesse sentido, uma forte influência do imperativo categórico de Kant no pensamento de Camus. Ou como afirmaria Santos e Souza (2009, p. 20):

No caso do agir humano, por exemplo, a realização de uma boa ação estaria indissoluvelmente dependente de uma boa vontade como condição necessária de sua realização, ou seja, se a vontade não for boa, dela também seria impossível decorrer uma boa ação.

Agora ficou claro a mudança de uma ética da quantidade para uma ética da alteridade, dos valores. Contrário ao terror justificado, Camus indica uma moral voltada para a solidariedade humana, presente em um homem do qual o pensador julga capaz de encontrar uma regra de conduta divergente dos valores absolutos, dentre eles, do sagrado.

Não seria sem razão perguntar sobre a origem desse otimismo de Camus em relação ao ser humano. A questão é respondida por Camus ao afirmar que ser e dever são idênticos. Os valores estão instalados na natureza humana que é a descoberta da revolta (PIMENTA, 2012, p. 25).

Criar o que somos através de uma revolução que compartilhe o caráter elucidador da revolta é a unificação do eu e do nós. Para Camus, seria essa a finalidade primordial da filosofia em tempos sombrios, tendo em vista o combate aos regimes totalitários. Essa unidade em Camus está presente em suas diversas obras. Ainda em *O Homem revoltado*

existe uma alusão à unidade metafísica entre os homens. Porém, em *O Mito de Sísifo* há essa unidade, como nos apontou Pimenta (2012, p. 26): “O ser individual encontrado no Mito descobre o nós na experiência da revolta. O homem absurdo sofria só, o homem revoltado sofre com todos.” O reconhecimento da natureza humana é que possibilita o despertar para a solidariedade diante do sofrimento coletivo. É através desse reconhecimento que se tomam medidas de cunho individual para objetivos coletivos. Camus expõe essa passagem em forma de um *cógito* que parece ser inerente da existência humana: “eu me revolto, logo somos.” Não estamos só, afirma Camus em *O Homem revoltado*. A solidariedade assumida pela revolta, só é possível por meio da descoberta da importância do outro. Essa alteridade indicada pelo pensador, só cessa por meio – principalmente – da opressão revestida por um regime político autoritário.

É pela revolta que o homem se ultrapassa e, desse ponto de vista, a solidariedade humana é metafísica. Entenda-se que o termo metafísica é, em Camus, uma contraposição ao termo histórico. Camus defende a existência de uma natureza humana que revela, na revolta, a solidariedade entre os homens e conclui esta questão sem responder as condições de possibilidade de acesso a esta natureza (PIMENTA, 2012, p. 26).

Não responder às condições de possibilidade de acesso à natureza solidária entre os homens, é o que faz da ética da alteridade uma moral distante dos costumes concretos. Camus não indicará, por meio de sua ética, um caminho para o Reino dos Céus. Ele apenas afirma que isso é possível ou não, que se realize entre os homens no âmago das relações sociais. Nessas relações se extraí os limites e medidas da existência, compactando Camus com o meio-termo aristotélico.

Distante da realidade atual, os pensadores gregos do período antigo refletiam sobre as relações humanas tentando encontrar um denominador comum que suprisse os anseios de toda sociedade ateniense. A democracia como estrutura política da Grécia, foi objeto de análise de diversos pensadores, dentre eles Aristóteles. Ele chegou a conclusão que seus conterrâneos levavam a vida em função de um fim. Essa vida teleológica se estabelecia coletivamente em vista à *eudaimonia*. A *eudaimonia*, para os gregos, é aquilo que se compara à felicidade nos dias atuais.

Aristóteles tem argumentos convincentes contra a identificação desse bem como o dinheiro, com a honra e com o prazer. Ele lhe dá o nome de eudaimonia - como é frequente, há dificuldade de tradução: bem-aventurança, felicidade, prosperidade (MACINTYRE, 2001, p. 253).

Estabelecendo a *audaimonia* como parâmetro de elaboração de norteadores éticos, coube a Aristóteles refletir sobre quais seriam os meios cabíveis para que o indivíduo, vivendo em sociedade e em prol de um bem coletivo (*eudaimonia*), precisasse fazer para alcançar esse fim. Uma proposta bastante parecida com a solidariedade coletiva em Camus. Porém, Aristóteles sistematizou seus argumentos como um “manual prático” de caminho para a felicidade, através de sua obra denominada *Ética a Nicômaco*.

O “mundo” do qual Aristóteles pertencia era fortemente orientado pela política, democracia. Para o pensador a vida política só teria sucesso, se fosse orientada pela prática educativa, ou seja, através da compreensão racional do conceito de virtude. Para Aristóteles o político legislador que bem compreendesse a prática virtuosa, poderia fazer com que seus concidadãos fossem também bons e obedientes às leis. “Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos.” (*Ética Nicomaqueia*, I, 1094 b, 62). Aristóteles ainda fala de nos atentarmos a qualidade de nossos atos e práticas, que isso é de extrema importância. Quais são os atos que devemos praticar e que serão vistos como virtuosos? Isso se deve, segundo o pensador, pela mediação entre a escassez e o excesso desses atos; Aristóteles chama esses extremos de vícios.

Tanto a deficiência como o excesso de exercícios destroem a força; e, da mesma forma, o alimento ou a bebida que ultrapassem determinados limites, tanto para mais como para menos, destroem à saúde ao passo que, sendo tomados nas devidas proporções, a produzem, aumentam e preservam (*Ética Nicomaqueia*, I, 1, 1094 b, 68).

Porém, para que você encontre essa excelência na prática virtuosa, você deve se precaver dos vícios, o que constitui pelo excesso e pela falta em suas atitudes. Para Aristóteles só o meio-termo é a mediana entre esses extremos. E para o pensador, esse meio-termo não é igual para todos, varia de acordo com a natureza humana.

Assim, diferentemente do meio-termo aristotélico, o meio-termo camusiano se situa entre o niilismo e a religião. O meio-termo em Camus se refere ao reconhecimento do outro. Embora critique a tendência moral do cristianismo – velando a possibilidade do indivíduo se deparar com o absurdo – a ética da alteridade é bastante religiosa em seu vocabulário, já que sobrepõe uma proximidade do eu com os outros.

O limite a que se refere a revolta é a procura de se estabelecer o diálogo entre os diferentes, respeitando as liberdades individuais e buscando a efetivação de valores comuns que culminem na solidariedade. É uma ética da unidade e da cumplicidade (PIMENTA, 2012, p. 27).

Todo esboço ético apresentado por Camus em *O Homem revoltado* é assim elaborado tendo como meta o combate a um dos principais males de tempos sombrios: a aceitação do assassinato. Assim, o primeiro valor humano é sua tomada de consciência diante do absurdo – observando a instauração da violência a sua volta – para que unificando com outros indivíduos estabeleça uma revolta focada na alteridade. A revolta, nesse sentido, possui a pretensão de fazer o homem feliz, negando a violência e medo. Chegamos assim ao ponto de partida de uma discussão em sala de aula, já que colocaremos em pauta o indivíduo no mundo atual. Teria sentido pensarmos a vida mas aceitarmos passivamente o assassinato? Estamos diante do absurdo, que nos traz por si só elementos que incrementam o debate em sala de aula para orientar os alunos a uma conclusão ética que não seja única. Dessa forma, pensar a educação é prever sua capacidade de se renovar sempre, evitando que se estabeleça resultados neutros da dinâmica social que, em nosso caso, insiste em desistir da vida no momento em que legitima a morte.

### 3 O ENSINO DE FILOSOFIA ALINHADO AO ABSURDO CAMUSIANO

Em Camus não existe um “tratado” direcionado especificamente à educação. Sabemos também que sua vida esteve associada à existência retratada em sua teoria de diversas formas. De acordo com Pimenta (2016, p. 78): “A vida filosófica de Camus foi construída a partir de suas observações e reflexões sobre o cotidiano, dela ele extraiu suas ideias e as expôs publicamente, seja como ensaísta, como artista ou jornalista.” Seu intuito com a escrita não era desenvolver uma erudição literária, mas sim responder as inquietações e questionamentos existenciais. Logo, Camus via na história do pensamento filosófico uma série de enfrentamentos e embates. Sua postura crítica se estendia às críticas existenciais, aquilo que deveria ser uma postura mais utilizada pelos educadores no ensino de modo geral.

Assim, se propomos apontar a possibilidade de desenvolver uma educação voltada para a compreensão do absurdo pelo discente do ensino médio, devemos antes analisar a postura do ensino de filosofia no cenário universitário brasileiro. Faremos isso com base nos estudos de Danilo Rodrigues Pimenta. Nosso intuito será o de observar os alargamentos na educação de conceitos camusianos como absurdo, suicídio, assassinato e revolta que já especificamos anteriormente em nossos estudos. Veremos se é possível - depois de também analisarmos os PCNs de Ciências Humanas para o ensino médio - de propor um ensino de filosofia aos moldes camusianos, que possibilite desenvolver uma educação voltada a compreensão do absurdo e outros termos utilizados por Camus.

Para isso, segundo Pimenta (2016, p. 78), é preciso uma análise filosófica da história da missão francesa no processo de criação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo e suas consequências ao ensino de filosofia no Brasil.

A missão francesa no processo de criação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo é, daqui em diante, crucial para nossa investigação, visto que ela trouxe várias consequências para o ensino de filosofia no Brasil. Essa missão foi realizada em dois momentos, a saber, na década de 1930 e na década de 60. Sabemos da relevância da missão francesa da década de 30 e de seu principal expoente, o professor Jean Mangüé, mas privilegiaremos o segundo momento da missão, pois foi nele que surgiu o método estruturalista, responsável pelos rigorosos estudos exegéticos de textos clássicos da história da filosofia, o que, por sua vez, desembocou em uma modalidade historiográfica do ensino de filosofia no Brasil. Devido à sua grande influência na formação filosófica brasileira, essa metodologia predominou e ainda predomina como a legítima maneira de estudar e ensinar filosofia na academia brasileira.

Veremos os pontos positivos e negativos dessa metodologia “clássica” de se ensinar filosofia nas universidades que, de alguma forma, também atinge o âmbito educacional do

ensino médio. Segundo Pimenta, os estudos de filosofia no Brasil eram, antes da missão francesa no país, baseados em manuais e improvisações com traduções não confiáveis. Foi o rigor de Martial Guérault e Victor Goldschmidt que modernizou o ensino de filosofia no Brasil. Alguns autores afirmam que o modo desenvolvido no ensino por Guérault e Goldschmidt, iniciava uma descoberta do que “vinha a ser uma aula de verdade”, pois deixava de lado todo o improvisado e desconfiança em traduções para a inauguração de uma nova etapa da filosofia profissional.

Os textos que mais marcaram o modo de fazer pesquisa em filosofia no Brasil foram os artigos “O problema da legitimidade da história da filosofia”, publicado originalmente em 1956, pelas editoras Vrin, de Paris, e I.S.F., de Roma, e posteriormente publicado em português na Revista de História da Universidade de São Paulo, em 1963; e “Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos”, publicado originalmente em 1957, em L’encyclopédie française, ambos de Martial Guérault (PIMENTA, 2016, p. 79. Grifo do autor).

Pimenta nos destaca também textos de Victor Goldschmidt escritos em um congresso na Bélgica e publicados na primeira metade da década de 1950 no Brasil. As produções de Martial Guérault indicavam uma investigação filosófica partindo da história da filosofia, sendo considerada a história por esse autor, uma condição necessária e rigorosa da pesquisa filosófica. Acreditava-se, assim, que a pesquisa filosófica e, portanto, o ensino de filosofia deveriam ocupar uma mesma esfera. Seria por meio da historiografia que se iniciaria a reflexão pessoal. “Entretanto, a proposta do missionário francês foi deturpada, e o método passou a ser um fim, o que resultou na inadequação entre ensino de filosofia e filosofar, afastando o aspirante de filósofo da criação filosófica.” (PIMENTA, 2016, p. 80). Para Pimenta - observando as teses, as dissertações, os trabalhos de conclusão de curso e os artigos em revistas de filosofia – havia uma imposição do método historiográfico que impedia a criação filosófica pelos docentes e discentes. “A imposição a essa metodologia de trabalho afasta o estudioso de filosofia da criação filosófica, substitui suas inquietações, se ele as tiver, pela estrutura interna do texto que investiga, tornando-se, assim, na melhor das hipóteses, um especialista em ideias alheias.” (PIMENTA, 2016, p. 80). Deste modo, uma especialização em ideias de terceiros não é por si só filosofia, embora seja parte do desenvolvimento filosófico. Quando afirmamos nossa intenção de desenvolver um projeto que possibilite a discussão moral em sala de aula com base na teoria de Camus, estamos agindo contrário ao mero estudo de história da filosofia. Queremos fazer filosofia, fazer com que os alunos do ensino médio para onde o projeto é indicado, consigam refletir moralmente sobre sua realidade vigente; embora tenha como “pano de fundo” o próprio pensamento camusiano. Sabemos que fazer

história de filosofia não é necessariamente fazer filosofia, da mesma forma que fazer história da ciência não é fazer ciência. Segundo Pimenta (2016, p. 80):

Enquanto a erudição vazia busca a ordem interna das razões, o filósofo recorre à história da filosofia com o objetivo de resolver problemas, inquietações. Tanto o filósofo quanto o historiador podem ser eruditos, mas há, entre eles, uma diferença essencial: o filósofo possui originalidade: defende suas ideias e as expõe publicamente. É a polêmica que une filosofia e sua história. Sem a polêmica, há um divórcio entre ambas.

Reforçamos as afirmações de Danilo Rodrigues Pimenta; o estudo da história da filosofia não anula a reflexão filosófica, ou mesmo ao contrário. Assim, nosso intuito é observar o modo historiográfico que perpetuou nos anos iniciais da nova tomada do ensino de filosofia distante dos manuais. Se antes a filosofia era feita com base em improvisos, depois da missão francesa ela passou a ser objeto de estudos da história dos “grandes gênios” filósofos, em sua maioria de matriz européia.

Sabemos que a história da filosofia é uma ferramenta importante para se iniciar o filosofar. “Se na história da filosofia encontramos filósofos eruditos, como Edmund Husserl e Martin Heidegger, também encontramos uma lista de não eruditos, como por exemplo, Albert Camus, Louis Althusser e René Descartes.” (PIMENTA, 2016, p. 80). Em Camus observamos os conceitos - absurdo, revolta e assassinato - como ferramentas do qual o autor se utilizou no intuito de resolver problemas. Camus recorreu à história da filosofia buscando estabelecer um diálogo entre sua teoria a ser desenvolvida com teorias já “consolidadas”. “A defesa de aquisição de um sólido conhecimento em história da filosofia como um pré-requisito para a criação filosófica vem na direção de advertir os estudantes (alunos e professores) do risco de “reinventar a roda”.” (PIMENTA, 2016, p. 80-81). Pimenta nos dá exemplo de conceitos existentes na filosofia de autores tidos clássicos e que já vinham sendo desenvolvidas antes.

[...] vale lembrar que a prova da existência do cogito a partir da dúvida, defendida por Descartes, em 1637 e em 1641, no *Discurso do método e nas Meditações de filosofia primeira*, respectivamente, já estava contida há 12 séculos nas obras *A Trindade*, *A cidade de Deus* e *O livre arbítrio*, de Santo Agostinho, o que não diminuiu a importância de Descartes. Isso mostra que um grande conhecimento em história da filosofia não é condição necessária para filosofar. Se é verdade que a história da filosofia é um elemento importante para o ato de filosofar, também é verdade que, dependendo de como é trabalhada com os alunos, ela propicia o contrário, a saber, o suicídio filosófico (PIMENTA, 2016, p. 81. Grifo do autor).

Propor ou desenvolver um ensino de filosofia que seja apenas voltado à compreensão da história da filosofia é cometer um suicídio filosófico e, com isso, um desfavor ao

conhecimento filosófico e distante dos ideais de um ensino camusiano. Em Martial Guérault, como afirma Pimenta, encontramos uma tentativa de propor uma investigação historiográfica da filosofia. Sua indicação é a problematização e confronto com a tradição filosófica através dos estudos de sua história. “É nesse sentido que, para Guérault, há uma legitimação da história da filosofia, pois ela, associada à problematização, será sempre um solo fértil para filosofar.” (PIMENTA, 2016, p. 81). A anulação da problematização foi inclusa na aplicação da filosofia na proposta estruturalista. Nisso, o estudo se tornou meramente interpretativo, fazendo dos alunos práticos em lerem textos filosóficos e dissertarem sobre os conceitos já existentes. Segundo Pimenta (2016, p. 81), “[...] vale ressaltar que não é propriamente o método estruturalista que propicia o suicídio filosófico, mas a imposição deturpada de tal proposta.” Assim, o estudo de filosofia no Brasil tornou-se estudo da história da filosofia. Deste modo, o ensino tornou-se ensino da história da filosofia, impossibilitando os alunos (nesse caso os futuros docentes no ensino médio) de compreenderem com certa apuração a realidade que os cercam.

Devido à deturpação da proposta de Guérault, o estudo de filosofia no Brasil passou a ser estudo de história da filosofia, e o ensino de filosofia passou a ser ensino de história da filosofia. A ordem interna das razões ocupou o lugar do problema. Sem problema não há filosofia, mas um passado morto feito por especialistas em ideias alheias (PIMENTA, 2016, p. 81).

Essa proposta de ensino vai contrária aos ideais de entendimento do absurdo camusiano, já que conhecimentos prontos impedem o indivíduo de refletir sobre o meio que o cerca e desfrutar da principal capacidade de observação do absurdo: a racionalidade.

Podemos utilizar os textos filosóficos de autores clássicos para fomentar novas ideias. Ou seja, devem ser utilizados no intuito de fortalecer a argumentação da realidade e da criação filosófica. Reduzir um novo pensamento filosófico apenas a interpretação de ideias alheias é um risco de se destruir a possibilidade do surgimento de novos pensamentos filosóficos. “A questão que levantamos é: Que postura devemos ter diante da tradição, para que o pensamento filosófico continue?” (PIMENTA, 2016, p. 82). Algumas teorias falam em ruptura com a tradição, que não deve ser entendida como uma rejeição aos clássicos da história da filosofia. A proposta do filósofo Gonçalo Palácios é a de rejeitar atitudes de um pensamento europeu tradicional, que colocam a atitude filosófica em desuso.

A atitude crítica em relação ao passado e também em relação ao presente acompanha o pensamento filosófico desde seu surgimento. As teorias filosóficas não foram formuladas para serem aceitas com passividade, mas para serem discutidas, pois elas



estão abertas ao diálogo, à discussão, à reformulação e à correção (PIMENTA, 2016, p. 82).

Assim, salientamos que os estudos historiográficos são fundamentais para o segmento de uma nova filosofia. Os problemas filosóficos junto ao estudo da história da filosofia são os elementos chave para o emergir filosófico. O próprio Camus concordava a esse respeito, quando afirmou haver diversas maneiras de se cometer o suicídio filosófico. A prática acadêmica e antifilosófica resultam na eliminação de um problema que poderia ser desenvolvido em filosofia. Para Pimenta (2016, p. 83):

Isso chamamos de suicídio filosófico no meio acadêmico. Muitos alunos chegam à graduação em Filosofia com o desejo de filosofar, mas, ao iniciar o curso, logo percebem que o espaço para reflexão pessoal é muito reduzido, quase inexistente. Esse desejo não é estimulado, mas desestimulado, visto que ao aluno é imposta uma metodologia de leitura estrutural e, nesse contexto, o problema (se o aluno tiver) é substituído pela ordem interna das razões, suprimindo, assim, a possibilidade de filosofar.

Portanto, o aluno que se limita ao próprio método acaba por eliminar seus problemas e inquietações, realizando assim um suicídio filosófico. Essa doutrinação ao método foi e é ainda bastante presente nas universidades brasileiras. “No meio acadêmico não é raro encontrar professores que desestimulam o pensar filosófico de seus alunos com expressões como: “Você ainda não está à altura de criticar este filósofo”, que quase sempre é um filósofo europeu ou estadunidense já morto.” (PIMENTA, 2016, p. 83). Essa desestimulação aos futuros docentes que ocorre nas universidades é de certa forma, provocar um suicídio filosófico. E isso pode ser estender nas aulas ministradas no ensino médio. “Ao olharmos para a tradição filosófica, percebemos uns filósofos negando outros, opondo-se a outros, minimizando e até ridicularizando outros. É essa postura crítica perante a tradição que deve permanecer, para que a filosofia continue.” (PIMENTA, 2016, p. 84). Deste modo, uma das principais formas da filosofia avançar seria o confronto a tradição, dando liberdade aos estudantes de continuarem pesquisando a tradição filosófica e expondo – junto ao confronto com essa tradição – a criação e debate público de idéias.

Foi o Departamento de Filosofia de São Paulo o primeiro a criar o programa de pós-graduação em filosofia do País. Esse Departamento é um dos principais responsáveis pela formação dos primeiros professores de filosofia do Brasil. É dele também que se partem os primeiros debates relativos ao ensino de filosofia e o ato de filosofar. A historiografia é filosófica a partir do momento em que há nela o ato de filosofar.

Nesse sentido, entendemos que um estudo centrado na história da filosofia, sem abertura para a criação filosófica, pode ser compreendido como uma ampliação do conceito de absurdo, visto que também ilustra uma inadequação, uma fratura, um divórcio, mas, agora, entre o mundo acadêmico e o filosofar (PIMENTA, 2016, p. 84).

Para Pimenta, a analogia entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar com a fratura entre o homem e o mundo mostra-se pertinente. “Para Camus, o que possibilita o filosofar é a manutenção do absurdo, porque ele é o seu problema, é o seu ponto de partida para filosofar.” (PIMENTA, 2016, p. 84-85). Porém, ao trata-se do ensino, o absurdo existente entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar deverá ter uma ação contrária: o absurdo é aqui um impedimento para enfrentar o problema que torna possível o ato de filosofar. Isso reflete principalmente no ensino de filosofia no meio acadêmico. O aluno é por vezes impedido de filosofar, de pensar a partir de sua própria existência, sem que traga ao meio educacional aquilo que é ocultado nos atos que regem o cotidiano. Um ensino para a formação de professores, segundo Pimenta, é possível dessa forma:

O que propomos para o ensino de filosofia é que ele seja filosófico e não propicie o suicídio, mas a continuação do filosofar, que seja preservada a tradição de criticar a tradição, para que, assim, o passado não seja um passado morto, mas vivo. Segundo pensamos, ensinar filosoficamente filosofia exige que o professor seja filósofo e que, com seu filosofar, deixe o aluno livre para um autêntico existir filosófico (PIMENTA, 2016, p. 85).

As afirmações acima são contrárias as atividades acadêmicas mecânicas. Aquela contida de atividades burocráticas e levando o estudante (futuro professor) a compreender o mundo pela esfera competitiva. Nessa situação, o que menos importa é o ato de filosofar. Fazer filosofia não é e nunca foi tarefa fácil. A reflexão erudita exige tempo, demanda e persistência. Os prazos universitários podem contribuir para a anulação desse tempo, restando ao estudante apenas o ato de analisar a historiografia de um filósofo por esse ser o caminho menos penoso. “Em nosso cenário acadêmico, um filósofo não tem, muitas vezes, espaço para amadurecer suas ideias.” (PIMENTA, 2016, p. 85). Prova disso são as apresentações de poucos trabalhos de conclusão de cursos que possuem características próprias.

Não há explicitamente nenhuma proibição a trabalhos mais autorais, mas aquele que tem a ousadia de apresentar um trabalho que não se limita ao mero comentário será assistido com sarcasmos e o autor será considerado um filósofo diletante e sem rigor. Assim, apesar de não ser explícita a proibição a trabalhos autorais, a prática da comunidade filosófica é de repressão e exclusão (PIMENTA, 2016, p. 86).

É preciso que essa realidade seja modificada rapidamente, para que o discernimento de uma realidade absurda no ensino médio tenha melhor fluidez. O professor-filósofo é aquele que auxilia o aluno a olhar em direção a si. O educador-filósofo nesse âmbito é aquele que tem na existência um processo de autoconstituição. O filosofar desse educador servirá de modelo para o aluno refletir sobre suas inquietações, se percebendo em meio ao absurdo, mas sabendo lidar infinitamente com isso.

A partir do despertar da consciência, que ocorre simultaneamente ao questionamento da vida mecânica, criticamos os gestos irrefletidos do dia a dia, que impedem a condição humana de se revestir de uma nova visão. Agora, ao refletir sobre o ensino de filosofia, percebemos que os gestos irrefletidos que acompanham a filosofia profissional impedem que o ensino de filosofia se revista de uma nova visão, ou seja, as práticas maquinais cotidianas na academia impossibilitam um filosófico ensino de filosofia (PIMENTA, 2016, p. 86).

Percebemos que para um ensino de filosofia que seja filosófico, é necessário no mínimo que o aluno (futuro professor no ensino médio), tenha liberdade para refletir sobre seus problemas. Portanto, o mestre não é mais aquele que ensina algo, mas apenas um mediador do indivíduo discente com a realidade que o cerca. A filosofia estará entre esse futuro professor e as respostas as suas inquietações.

### **3.1 Por um ensino de filosofia, filosófico**

O que Danilo Rodrigues Pimenta nos apresenta em sua pesquisa é uma sólida tradição historiográfica francesa que tem preparado o aluno para a pesquisa em história da filosofia. Sabemos que para a pesquisa da história da filosofia esse método é eficiente. Mas, os estudos em filosofia, para o jovem que buscam confrontar seus questionamentos com a filosofia, temos dúvidas se ele o desvelará através do método historiográfico. O método estruturalista, nos aponta Pimenta, tem sua efetivação na compreensão do sistema filosófico, mesmo que com aspectos negativos.

O que ganhamos em rigor, com a prática da pesquisa historiográfica, perdemos em criatividade. Os diálogos de Platão, Nietzsche com seus aforismos, Wittgenstein em desdizer a si próprio, recomendando o silêncio, e Camus com sua filosofia posta em imagens, teriam seus trabalhos reprovados pela tradição estruturalista (PIMENTA, 2016, p. 88).

A crítica principal a esses autores seria em relação à falta de referências bibliográficas em seus estudos. Na tentativa de afastar os estudantes do chamado “achismo”, acabou por

afastar também o gesto de filosofar. Uma das consequências da imposição do método historiográfico foi a eliminação dos impulsos filosóficos dos alunos, chamado por Pimenta de “heterocídio filosófico.” (PIMENTA, 2016, p. 88). Podemos entender melhor o heterocídio filosófico da seguinte forma:

[...] consiste na negação do outro por meio da eliminação de seus problemas, o que, por sua vez, impossibilita que o estudante dê um trato filosófico às suas inquietações. Em outras palavras, é negada a ele a vivência filosófica no ambiente acadêmico (PIMENTA, 2016, p. 88).

No primeiro capítulo de nossos estudos, demonstramos – dentre outras coisas - a maneira como os revolucionários matavam em prol de uma felicidade futura. O heterocídio filosófico ocorre de modo semelhante: não se trata de uma morte física, mas do assassinato de idéias, pois são os professores que acreditam na historicidade como um caminho para despertar filosófico futuro. Pimenta nos mostra que pesquisadores como Oswaldo Porchat foi um dos que cometeram o heterocídio filosófico, mas percebeu seu erro.

Os mais velhos sabem que eu fui durante décadas um defensor intransigente da ênfase unilateral no ensino historiográfico, que tenho uma dose bastante grande de responsabilidade pela orientação que prevaleceu no Departamento de Filosofia da USP (PORCHAT, 2010, p. 24).

Notando seu erro, Porchat reavaliou sua postura e a criticou. Para esse pesquisador, seguir a tradição do Departamento de Filosofia da USP resultou em consequências desastrosas.

Oswaldo Porchat, antes de sua aposentadoria compulsória, cometeu um parricídio, ao refutar as teses de seus mestres e denunciar o que julgou falso e prejudicial para a criação filosófica no ambiente acadêmico. As críticas porchatianas ao academicismo só foram possíveis, sem cair em contradição, com o parricídio (PIMENTA, 2016, p. 89).

O parricídio realizado por Porchat foi um radicalismo contra sua postura de heterocídio filosófico. O parricídio é um questionar paterno, denunciando seus erros e falhas no intuito de propor algo novo para o ensino de filosofia. O questionar-se de Porchat foi crucial para que no meio acadêmico começassem a repensar os estudos de filosofia para os estudos em filosofia. Fazer com que os alunos se expressem livremente é um início para a criatividade filosófica. O estímulo deve ser contrário a uma leitura superficial de conceitos já consolidados e direcionados a não proibir os alunos de se expressarem filosoficamente. Desse

modo, é possível que a criação filosófica ocupe cada vez mais os espaços na academia, proporcionando uma leitura de um mundo absurdo nos futuros professores do ensino médio. “Incentivar a polêmica e o debate entre os alunos não é incentivar o achismo e a proliferação de ideias irresponsáveis, pelo fato de eles não terem uma sólida base historiográfica. A grande maioria dos filósofos consagrados também não teve essa formação.” (PIMENTA, 2016, p. 90). É bem óbvio que para filosofar não seja necessário uma leitura de uma historicidade aprofundada, pois seria – nesse caso – obrigatório excluir autores como Platão, Aristóteles, Descartes e Kant por exemplo, porque eles refletiram sem historicidade alguma. Assim, acreditamos que os futuros professores também possuem essa capacidade, podendo ser repassada aos futuros alunos do ensino médio, para uma reprodução que caminha ao pleno filosofar.

Sabemos que a justificativa para o estudo historiográfico na formação dos professores de filosofia, é simplesmente por medo do “aspirante a filósofo” cometer o erro de criar o já criado. Porém, autores clássicos já cometeram esse “erro”, se é que podemos tratar como qual. Nem por isso, esses autores foram eliminados da filosofia por trazerem novamente uma discussão que é fruto de uma inquietação. Por isso, como afirma Pimenta, a não anulação desses autores clássicos também deve servir aos futuros filósofos. “Repetir ideias não implica falta de originalidade, vários outros pensadores com originalidade filosófica retomaram teses passadas – o que não é nenhuma novidade.” (PIMENTA, 2016, p. 91-92). Portanto, é natural a retomada de outras teorias em períodos diferentes, seja para continuá-las ou criticá-las. O que queremos é que os jovens estudantes em filosofia tenham a liberdade de retomar doutrinas passadas sem que sejam anulados por isso. “Os estudantes que passaram pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, devido à imposição intransigente do método estruturalista, tiveram as condições negadas para a criatividade filosófica.” (PIMENTA, 2016, P. 92). Essa imposição desestimula a tentativa de avaliar, criticar e propor dos futuros professores de filosofia. Foi esse método estruturalista que provocou um vácuo histórico em torno do discurso filosófico. Para Porchat (2000, p. 81), “[...] o aluno deve ser estimulado e ter condições para se expressar filosoficamente.” Para ele, o que o Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo produz são excelentes professores de história da filosofia. Para Pimenta, o homem tem uma condição natural de filosofar.

Contudo, há práticas, no meio acadêmico, que tornam a aula de filosofia improdutivo filosoficamente, impedindo que as inquietações dos alunos sejam orientadas para a vivência filosófica. Pensamos que é necessário que o professor filosofe. É imprescindível que ele tenha coragem de pensar por conta própria, de

expor publicamente suas ideias, de criticar e de receber críticas. Essa é uma maneira de trabalhar filosoficamente a filosofia em sala de aula (PIMENTA, 2016, p. 93).

A aprendizagem por meio de um filósofo clássico ou não clássico seria unicamente para poder expor os “erros de suas ideias.” Se não for para agir dessa forma, a formação de professores que refletem está comprometida. Haverá, nessa situação, uma castração de pensamento, aquilo que chamamos de heterocídio filosófico. Como já afirmamos, elaborar uma reflexão filosófica que se preze demanda trabalho, ousadia, diferente dos ideais da historiografia que, dentre outras coisas, serve apenas para orientação biográfica do autor estudado. Pimenta nos expõe a obra *Começos de Filosofia* de Roberto Goto, da qual é baseada em dois princípios: “[...] o de aproximar-se da filosofia a partir dos problemas que a enraízam em nossa existência e a prática da filosofia como processo dialógico de ensinar a filosofar a partir de problemas.” (PIMENTA, 2016, p. 93). Portanto, para Goto, interrogar-se sobre a finalidade da filosofia é também pensar a finalidade do existir humano. A filosofia possui uma relação direta com o homem – só existe filosofia se feita pelo homem.

A filosofia existe na medida em que o homem levanta questões sobre si mesmo e, para elas, busca respostas. A filosofia e o ser humano são coexistentes. Filosofia e existência humana estão intimamente ligadas, e o questionamento de uma conduz ao questionamento da outra (PIMENTA, 2016, p. 93).

Deste modo, questões como “para que existo?” ou “para que filosofia?” indicam a realidade do ser humano, pois os limites da filosofia são os limites do homem. Assim, questionar a existência da filosofia é por si questionar a existência humana. O processo filosófico para Goto é caracterizado por um movimento de voltar-se a si mesmo e pensar acerca da realidade, da existência. É nesse movimento, do “para quê”, uma espécie de processo sem destino preestabelecido que se diz filosofar. “A investigação filosófica é uma busca sem fim, constantemente alimentada por novas respostas e novos questionamentos.” (PIMENTA, 2016, p. 94). Isso sobrepõe que um filósofo deva sempre rever seu trajeto e reavaliar seus resultados. Nisso, ele pode e deve abandonar ideais que antes considerava corretas, ou mesmo recuperar outras que considerava erradas. Ou seja, é possível e até mesmo necessário que tenha uma reviravolta no desenvolver filosófico. “A completa satisfação de sua busca é uma espécie de suicídio filosófico, visto que a plena satisfação resolve definitivamente o problema, e, se não há mais um problema para investigar, não há como a filosofia continuar.” (PIMENTA, 2016, p. 94).

A filosofia nasce do resultado da reflexão do indivíduo com a realidade. Esse conhecimento do mundo só é possível através da sensibilidade que emerge no despertar filosófico. A partir do momento que o filósofo vai desenvolvendo sua pesquisa, a realidade lhe vai ficando mais nítida.

Pensar filosoficamente é uma atividade intimamente ligada à sensibilidade, visto que o problema é de natureza sensível, não intelectual. O homem pensa filosoficamente na medida em que é forçado pela natureza sensível, pois é ela que o desabilita, o incomoda e, de modo violento, o força a pensar (PIMENTA, 2016, p. 94).

Todas essas definições, apresentadas tanto por Goto quanto por Pimenta, nos apresenta um estudo em filosofia distante da proposta estabelecida na maioria das universidades brasileiras. Como afirmou Pimenta (2016, p. 94), é no meio acadêmico o ambiente propício para o estudante experimentar o problema e, em conjunto com seus professores, realizar a filosofia.

Para nós, o ensino deve ser uma negação e uma afirmação da tradição. Uma afirmação da necessidade de estudar os clássicos (e não apenas os clássicos) e uma negação de se manter na mera interpretação, ou seja, o ensino que propomos é uma afirmação e uma negação do que esmaga o pensamento filosófico, é uma valorização das inquietações e, conseqüentemente, uma rejeição do suicídio filosófico e do heterocídio filosófico (PIMENTA, 2016, p. 94).

Por esse motivo, se achamos fundamental que haja reflexão filosófica no ensino médio, é também natural que essa reflexão tenha ocorrido antes na formação dos professores. Assim, concordamos com Pimenta quando esse assume a posição diante da necessidade dos estudantes terem posicionamentos próprios perante os clássicos da filosofia, além de utilizarem a universidade para defenderem livremente suas idéias. Para isso, não é necessário excluir a história da filosofia. A reflexão filosófica não anula os estudos da historiografia da filosofia. Pelo contrário, um serve de alicerce para o outro. Nossa crítica é direcionada a postura de castração ao estudante de filosofia cometido na maioria das universidades brasileiras. Essa anulação da possibilidade filosófica, além de provocar um suicídio filosófico, vai contrária a indicação do ensino de filosofia no ensino médio. Isso veremos adiante na nossa avaliação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas – filosofia.

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e absurdo camusiano**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) são documentos que norteiam a educação brasileira. Nosso intuito com esse e demais documentos norteadores que iremos avaliar, será o de encontrar nele o respaldo para o desenvolvimento de aulas voltadas a discussão moral com base no pensamento camusiano. Nas páginas iniciais de apresentação desse documento, consta que sua elaboração ocorreu desde a segunda metade dos anos de 1990, quando se iniciou os estudos preliminares e reflexões sobre um novo currículo para as Ciências Humanas.

A presente versão, já levando em conta as disposições do Parecer nº 15, que integra a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, contou com a participação de especialistas e professores do Ensino Médio e levou em consideração os documentos produzidos para reflexão e as primeiras versões para a área, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas (BRASIL, 2000, p. 4).

Ainda, segundo os idealizadores, levaram-se em conta demais documentos que norteavam outras áreas de conhecimento para o ensino médio. Citam como colaboradores desse processo de construção os especialistas Heloísa Dupas Penteadó, Celso Favaretto, Ângela Maria Martins e Nidia Nacib Pontuschka. Assim, achamos que para compreender a “necessidade” de uma reflexão nas escolas brasileiras, é natural compreendermos e avaliarmos a história do desenvolvimento - desta vez – das disciplinas de Ciências Humanas no Brasil. Utilizaremos como base os PCNs citados..

A indicação desses Parâmetros em áreas estabelecidas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia -, não excluí a adesão de discussões que incrementam tais conhecimentos, também relacionadas a Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia.

O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês” (BRASIL, 2000, p. 4, Grifo meu).

De modo genérico, a compreensão da tentativa de indicar uma formação cidadã aos indivíduos através dos Parâmetros de Ciências Humanas, serão fundamentais para relacionarmos a teoria camusiana com a educação básica brasileira, sobretudo ao ensino de filosofia. É no cenário social apontado na citação acima a indicação de uma vida cidadã onde



está inserida o absurdo e demais conceitos camusianos. Adiantamos que nos mesmos Parâmetros há a afirmação de que a escola possui total autonomia de organizar sua estrutura curricular, embora tenha como base os PCNs.

Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito (BRASIL, 2000, p. 4).

O que se observa é a relação que existe – explicitada nesses documentos – entre as disciplinas de cunho Ciências Humanas. Ou seja, o entendimento de absurdo que pensamos ser ideal a “formação” do indivíduo cidadão, não é apenas papel da filosofia, ou muito menos papel das disciplinas da área de Ciências Humanas, mas de todo o processo educacional em todas as suas instâncias – escola ou não.

### **3.3 O sentido do aprendizado na área de ciências humanas**

Segundo as diretrizes orientadoras da educação brasileira para as Ciências Humanas, o próprio termo significou uma unificação daquilo que era atributo de “humanidades”. Nisso, “[...] engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes.” (BRASIL, 2000, p. 5). Desta forma, havia uma finalidade de formação moral e cultural elitista, voltada – dentre outras coisas – para o aprendizado com base na cultura clássica antiga oriunda do renascentismo. Os relatos dessa formação são claramente apresentados nos programas de ensino do Colégio Pedro II, escola referência no Brasil dos séculos XIX e XX.

O regime republicano, nascido sob a marca do positivismo, instituindo “ordem e progresso” como lema, iniciou um redimensionamento do papel das Ciências Naturais no ensino do país, rompendo com a tradição “bacharelesca”, na promessa de introduzir na escola secundária os conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso “atraso”, como se dizia (BRASIL, 2000, p. 5).

Deste modo, intensificar o “ordem e progresso” de um âmbito político para um projeto estritamente educacional era creditar esperanças em valores não constituídos no país e distantes da realidade individual. Tal definição de esperança seria contrária a compreensão absurda, diante das fatalidades que assolam o homem e não o permitem de imaginar algo que seja esperançoso e soberano a possibilidade de sofrimento. Mesmo em disciplinas que

lidavam diretamente com a expressão da cultura brasileira tais como História e Geografia, havia crédito a um futuro próximo. Isso ocorria no intuito – pensamos – não de livrar o homem do sofrimento decorrente da absurdidade da vida, mas de reduzir a penosa trajetória que torna o absurdo um fardo ainda maior. A educação, pelo menos em seus documentos oficiais, indicará – em sua maioria – o que se pretende alcançar diante de um futuro imaginário e pouco real. Porém, nesse período de assimilação do conhecimento ao entendimento dos clássicos, a devoção a esse futuro imaginário fora ainda maior.

As pesquisas em educação tiveram uma conotação em compreender a esfera social e, com isso aproximar-se da compreensão de absurdo, a partir das transformações sócio-econômicas durante os séculos XIX e XX.

As transformações sócio-econômicas e políticas por que passou o Brasil na virada do século XIX para o XX foram acompanhadas por uma série de trabalhos voltados para as questões sociais, apoiados, porém, em um viés fortemente racista. Destacam-se dentre seus autores Tobias Barreto, Sílvio Romero, João Ribeiro, Manoel Bonfim, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, que, amparados em pressupostos teóricos e metodológicos extraídos de autores europeus, especialmente de língua inglesa e alemã, refletiram sobre a realidade brasileira, produzindo estudos jurídicos, literários, históricos, etnológicos, folclóricos e de psicologia social. Advogando para si um caráter científico e dedicados ao ensino – muitos no Colégio Pedro II –, apontaram a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país (BRASIL, 2000, p. 5).

Toda essa mudança de foco do ensino beneficiou o indivíduo contra o distanciamento que a formação educacional propunha tempos atrás com as leituras dos clássicos fora de uma realidade existencial do indivíduo. Foram autores como Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo, que indicaram uma formulação das Ciências Humanas voltadas a compreensão das mazelas nacionais. O entendimento desse “enredo social” acabou servindo de base para o surgimento de gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, “[...] que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964.” (BRASIL, 2000, p. 5). Diante de toda essa situação, as chamadas humanidades – aos poucos – vieram a ser superadas no âmbito escolar. “A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuiriam por toda a parte para a superação das humanidades clássicas.” (BRASIL, 2000, p. 6).

O desejo de compreender *O Homem* enquanto indivíduo foi fundamental para essa reviravolta educacional no Brasil e no mundo. Foi também o que possibilitou uma maior

autonomia ao ensino de filosofia e – dentre outras coisas – dos estudos da relação entre o homem e a existência (Contexto que pode ser incluído o Absurdo de Camus). Se Camus analisa o aspecto supérfluo e “falso” de algumas revoltas, cabe aqui lembrar que as mudanças educacionais no âmbito mundial e brasileiro foram possibilitadas graças às transformações modernas.

A caracterização desses estudos como ciências está intimamente ligada às transformações sofridas pelas sociedades modernas, a partir das chamadas “Revoluções Burguesas” dos séculos XVIII e XIX, que introduziram novos paradigmas no campo da produção – a indústria – e do convívio social – a democracia representativa (BRASIL, 2000, p. 6).

Porém, mesmo modificando as características do ensino e possibilitando que o professor em Ciências Humanas atuasse de forma a propor a compreensão do absurdo pelo aluno, os documentos educacionais ainda indicavam valores que, segundo eles, fossem ideais a convivência social. Assim, idealizaram mecanismos de controle da natureza, pautadas pela alusão positivista.

Esse esforço de controle teve grande importância para o nascimento, desde a segunda metade do século XVIII, das sociedades capitalistas amparadas na indústria e na técnica. Por sua vez, as Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza (BRASIL, 2000, p. 6).

Todo esse processo gerou as ciências autônomas, em que cada especificação lidava com seu campo de conhecimento. Deste modo, exemplificamos a História na tentativa de construir uma identidade de uma memória coletiva, a Ciência Política de analisar as características do poder no que se refere em como constituir ou reger, o Direito de construir um aparato legal para conservação ou renovação da ordem social e etc. A filosofia, nesse sentido, tratou de temas universais, restringindo seu conhecimento a compreensão dos sentimentos humanos com base na leitura dos autores clássicos.<sup>18</sup> Diante de toda disseminação capitalista no âmbito da aprendizagem, o século XX foi marcado pela fundação de novos debates educacional sobretudo graças aos escritos de Marx e Engels.

---

<sup>18</sup> Trataremos mais especificamente adiante sobre a atribuição do ensino de filosofia no decorrer de sua história.

O marxismo fez aumentar, embora sob enfoque diferente, as responsabilidades das Ciências Humanas perante o social. Os novos estudos, tão engajados na ação política quanto os outros, também visavam a dotar os homens de instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, na perspectiva de se direcionar a própria história (BRASIL, 2000, p. 6).

Coube a filosofia indicar uma perspectiva existencial ao indivíduo que vivia submerso na lógica do capital. Já no século XX, houve um interesse na elaboração de novas teorias voltadas para as certezas positivas. Motivadas pelos desastres gerados na Primeira Guerra Mundial e das crises econômicas dos anos 30, o modelo interdisciplinar uniu historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos visando entender e resolver essas crises. “Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras, em antropohistória, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas etc.” (BRASIL, 2000, p. 7).

No Brasil, porém, as ações peculiares decorrentes do Golpe de 64 colocaram as Ciências Humanas sob suspeita.

No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da “Organização Social e Política do Brasil”, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A “área” podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista (BRASIL, 2000, p. 7).

Deste modo, a compreensão da realidade do indivíduo voltada aos aspectos sociais e, sobretudo existenciais, tiveram expostos o desinteresse por parte dos governantes. Segundo os documentos curriculares oficiais da época, a “compreensão do absurdo” – de certo modo – seria absolutamente inútil do ponto de vista prático. O governo assumia dentro do modelo educacional, uma lógica tecnoburocrática que eliminava a possibilidade de se discutir o aspecto existencial do indivíduo.

Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola (BRASIL, 2000, p. 7).

Nos anos 2000, o que ocorreu foi uma tentativa de estruturar um currículo em que as Ciências Humanas – a Filosofia e os possíveis estudos sobre o absurdo – sejam complementares e não excludentes. Isso deveria ocorrer dentro de uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia. “Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso

científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele.” (BRASIL, 2000, p. 7). Essa revelação do real diante do discurso científico, coloca a filosofia como um objeto capaz de apresentar – por meio da educação – a importância do absurdo e seu aspecto existencial.

O grande desafio diante da perspectiva de um mundo tecnológico contribuinte da “aceleração da história” e, ainda, aliada ao “período sombrio” do Regime Militar, são partes da responsabilidade das Ciências Humanas.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista (BRASIL, 2000, p. 8).

Assim, buscou um ideal entre o humanismo e a tecnologia, onde o corpo físico e a máquina estejam a serviço mútuo de uma construção social justa e solidária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 já afirmava o estabelecimento do desenvolvimento pleno do educando em seu preparo ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Especificamente tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, essas asseguram a tendência de uma educação humanista baseando-se em princípios estéticos, políticos e éticos. Tais pressupostos reinterpretem aquilo proposto pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da Unesco.

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 2000, p. 8).

A construção do “eu” e do “outro” são temas correntes e permanentes nas Ciências Humanas e Filosofia. É dentro dessa temática que se deve sobrepor – de alguma forma – a presença do absurdo e da validação da vida. Os questionamentos sobre a existência partem desses dois princípios: “eu” e “outro”. Essa discussão pode estar presente também na história,

geografia, economia, política, sociologia, antropologia, psicologia e etc. A compreensão existencial, na contemporaneidade, é mais promissora quando feita através do caráter disciplinar das disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas.

Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 8).

A indicação para a disciplina de filosofia nos Parâmetros Educacionais para o Ensino Médio lançados em 2000, é que essa retorne aos estudos da tradição em vista ao caminho das humanidades. Assim, há um destaque maior para a Filosofia da Linguagem e Filosofia da Ciência. Deste modo também estará a história enquanto voltada para uma História da Linguagem e História da Ciência. Tratando da presença das tecnologias na área de Ciências Humanas, isso ocorre nas discussões relativas ao entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. “Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2000, p. 9).

Ao tratarmos da tecnologia como fenômeno social, podemos verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. É nesse contexto que se insere o homem do novo século, onde os conhecimentos das Ciências Humanas se fundem com as das Ciências da Natureza.

Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos (BRASIL, 2000, p. 9).

A tecnologia e as Ciências Humanas estiveram sempre associadas principalmente no decorrer do desenvolvimento da Filosofia. A tecnologia, de certa forma, significa a construção humana para um mundo meramente humano, social. Dessa forma, cabe à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural. Sobretudo, a discussão sobre os aspectos gerais da existência. O confronto do indivíduo com o absurdo como propôs Camus, poderá ser indicado na organização curricular das escolas, buscando constituir um excelente recurso para um entendimento das diversas facetas da existência.

### 3.4 O ensino de filosofia de acordo com os PCNs e seus adicionais

Consta nos PCNs na parte que compete ao ensino de filosofia, inicialmente, o caráter informal da disciplina em sala de aula. Há historicamente, uma possível rejeição as disciplinas de Ciências Humanas (aí se inclui a filosofia) em detrimento àquelas de cunho técnico-científico, “[...] tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico.” (BRASIL, 2000, p. 44). Porém, há mesmo dentro da realidade industrial-tecnológica, uma necessidade do indivíduo de adquirir uma educação geral, incluindo assim a dimensão literária e humanista. “Talvez por isso, criaram-se as condições para que a nova educação brasileira pudesse prescrever, tanto à Filosofia quanto às Ciências Humanas, as atribuições pedagógicas com que hoje são apresentadas na Lei 9.394/96 e suas regulamentações.” (BRASIL, 2000, p. 44). Nessa lei, dentre outras coisas, existe uma indicação de prosseguimento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Assim, a educação no ensino médio também se volta para a preparação básica – além do mundo do trabalho – da cidadania através do aprimoramento do educando visando uma formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico. Nisso, podemos incluir um ensino de filosofia que tenha o pensamento camusiano no sentido de propor ao educando uma percepção da realidade como alternativa ao que compete o mundo industrial-tecnológico.

Cabe a filosofia ensinar o entendimento do “Belo e do Bom”, caberá também a ela sobrepor uma realidade absurda. Os documentos para o ensino de filosofia da educação brasileira dão aos professores esse respaldo quando afirmam haver na filosofia um ideal de formação através do filosofar.

A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo (BRASIL, 2000, p. 45).

Exercer a cidadania é possível através do reconhecimento da hostilidade do mundo. A filosofia terá a incumbência de revelar essa realidade, sobretudo no que se refere ao campo existencial. Porém, não é só da filosofia o papel de formação cidadã, isso se constitui dentro de um contexto educacional geral entre todas as demais disciplinas.

Por esse motivo, a filosofia passou a ser incluída dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Há familiaridade e o agrupamento em áreas, porém, isso não as torna fechada ou definitiva. Pelo contrário, o “diálogo” entre as áreas as torna mais atribuidoras do conhecimento num contexto geral, de formação completa do indivíduo.

Devemos levar isso em consideração e referirmo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia” (BRASIL, 2000, p. 45-46).

Desta forma, o papel da filosofia se redefine nessa perspectiva por meio de uma cooperação com as demais disciplinas que estão no universo escolar. Para isso, é preciso observar alguns elementos que auxiliam na contextualização dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Tomando como ponto o inciso III § 1º do Artigo 36, podemos observar as questões que dão a filosofia um aspecto abrangente. Que conhecimentos são necessários? Que Filosofia? E de que aspectos deve-se descobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? Para responder a tais questionamentos é natural uma aproximação, um exame e, à partir de então, uma discussão. Antes que se saibam a utilidade da filosofia no mundo contemporâneo, é preciso saber “o que é a filosofia?”

Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico (BRASIL, 2000, p. 46).

Diante dessa afirmação, podemos compreender a filosofia de diversas formas, sobretudo, dentro da perspectiva filosófica de seus atores: os filósofos. Nisso entra a relação entre historiografia e filosofar debatida na primeira parte de nosso segundo capítulo. Porém, lembremos que a filosofia, sobretudo, está afixada em si diante dos resultados das Ciências e das Artes. Em todo seu desenvolvimento histórico, a filosofia esteve atrelada aos alicerces do conhecimento humano, seja na Grécia Clássica com a física grega ou até mesmo na modernidade atrelada a psicologia como afirmava Kant. “Hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras.” (BRASIL, 2000, p. 46). Portanto, há um quê de filosofia em todos os componentes da existência humana.



E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo sem, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências (BRASIL, 2000, p. 47).

Deste modo, podemos afirmar que são ou há uma filosofia ou filosofias em tudo; pois uma indicação de realidade sobrepõe uma esfera do campo racional. Essa multiplicidade da capacidade filosófica que advém desde seu surgimento, torna a filosofia uma multiplicadora de respostas aos dilemas existenciais. A natureza reflexiva da filosofia deve ser realizada tanto no âmbito da academia quanto nos espaços públicos, em meio aos debates políticos à *Ágora*. Esse conceber determinado objeto no campo de conhecimento através da orientação e investigação filosófica, segundo os documentos que orientam o ensino de filosofia na educação brasileira, é que a faz envolvente em todos os aspectos.

Porém, como já afirmamos, os documentos que norteiam o ensino de filosofia no Brasil nos dão respaldo a aplicação dos conhecimentos da “teoria do absurdo” de Camus em sala de aula. A resposta a pergunta fundamental “que Filosofia?”, sugere que haja uma opção a determinado modo de filosofar que o professor considere justificado.

Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2000, p. 48).

O docente irá desempenhar um ótimo trabalho a partir do momento em que tenha em mente o rigor do “uso” da filosofia que escolheu. Para isso, tratar de absurdo indica pensar “que conhecimentos necessários” para a discussão. Aqui envolvemos o aspecto caracterizador do ensino de modo geral: a cidadania. Saber cidadania é compreender o absurdo camusiano? Para nós, sim. O problema se estende filosoficamente na conceituação do que seria essa cidadania. Os documentos norteadores do ensino de filosofia nos apresentam ela da seguinte forma: “Em primeiro lugar, a cidadania é, poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização.” (BRASIL, 2000, p. 47). Em outras palavras, isso se refere aos elementos sociais e de interesses sociais relacionados aos direitos e deveres dos cidadãos. Isso significa um

discernimento ao bem comum, à ordem democrática e que mantém os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que queremos para nós e que desejamos difundir para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política (BRASIL, 2000, p. 48).

A compreensão da cidadania, de acordo com os estudos dos PCNs, depende de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por isso, pensar uma realidade absurda, distante daquela que sobrepõe um mundo de esperanças e ilusões, é de certa forma semear o campo da cidadania. É dentro do campo da sensibilidade do saber filosófico que a cidadania pode ser exercida. De outra forma, os PCNs nos mostram o seguinte apontamento:

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma (BRASIL, 2000, p. 49).

Pensamos que essa “verdade interior” só é percebida através do entendimento do absurdo. Isso transcorre também numa compreensão do aspecto político que o cerca, daquilo que se refere aos direitos humanos, na prática de igualdade de acesso aos bens naturais e culturais e etc. Há, com isso, a necessidade da revolta e sua historicidade.

Porém, temos em mente a forma característica da filosofia, no que se refere ao seu próprio ato de filosofar. O professor de física, por exemplo, consegue definir melhor sua base de trabalho, estabelecendo um conteúdo programático mínimo de acordo com a metodologia aceita por cientistas. De acordo com os PCNs complementares para o ensino médio, “[...] não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de *filósofo-educador*) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenológica, a racionalista etc.” (BRASIL, 2018, p. 41-42. Grifo do autor). O “início” da filosofia se refere ao estágio de

competência – principalmente – para a leitura em que o aluno se encontra. Ou seja, não há a delimitação de um pré-requisito na dissolução do conhecimento filosófico.

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessários para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a Filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. Basta lembrarmos da alegoria da caverna, em *A República*, de Platão: aqueles que foram libertos das correntes e voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas e superado o conhecimento ilusório dado pelas sombras projetadas na caverna, têm um compromisso com a *Paidéia* (BRASIL, 2018, p. 42. Grifo do autor).

Sabemos que os tempos atuais são diferentes daqueles propostos ao pensamento grego. Hoje, além de atingir o processo obstinado a “verdade”, cabe também ao professor, dar condições ao próprio aluno construir seu conhecimento crítico. Nisso, nossa crítica ao modo como surgiu o Departamento de Filosofia da USP é bastante pertinente, pois aquele método coibiu o aluno do processo criatório. Este documento complementar aos PCNs lançados em 2000, discute o trabalho do filósofo-educador e não do filósofo da historiografia. Seu intuito é fazer com que os alunos desenvolvam determinadas competências e habilidades para tornarem-se sujeitos autônomos e cidadãos conscientes. No desenvolvimento de nosso projeto, essas competências e habilidades estarão relacionadas ao “caminho moral” que o aluno achará melhor representar. Essa visão contemporânea da filosofia que diariamente se renova, questiona interminavelmente o significado da filosofia.

Desde o momento em que os gregos distinguiram os relatos míticos da nascente Filosofia, valeram-se da defesa da racionalidade. Mas a razão filosófica dos gregos não é a mesma dos pensadores medievais, que subordinavam a Filosofia, como *ancilla theologiae* (serva da teologia), às verdades inquestionadas e inquestionáveis da fé. Nem é a mesma razão dos modernos que, instigantes, indagavam sobre o ponto de partida do conhecimento, a fim de conhecer a capacidade mesma de conhecer (BRASIL, 2018, p. 43).

A filosofia fez seu percurso em meio a visão racional de Kant e ao positivismo científico com o acelerado desenvolvimento das ciências no século XIX. Nesse sentido, é bastante proveitoso compreender a história da filosofia em conjunto com a história da ciência de modo geral. “Ao percorrermos, na história da Filosofia, as mais diversas definições, percebemos a vocação filosófica que se encontra sobretudo na colocação de problemas e menos na resolução deles.” (BRASIL, 2018, p. 43). Nisso, a partir do momento que mudam as

formas de relações humanas e os conhecimentos do mundo, surgem novos questionamentos – todos questionamentos filosóficos.

Em resumo, esse mesmo documento enfatiza o papel – em meio ao complexo entendimento do que seja filosofia – da filosofia de aprimoramento do educando na sua formação como pessoa cidadã. “Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático.” (BRASIL, 2018, p. 44). Esse é o caráter único da filosofia e o que a faz está inserida dentro do contexto educacional. O senso comum é caracterizado por um saber não-crítico, fragmentado, incoerente e desarticulado. Cabe a filosofia, junto a um trabalho da educação, estimular a reflexão que por muito é desencorajada ou escamoteada.

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida (BRASIL, 2018, p. 45).

O professor de filosofia será, nesse aspecto, um mediador do aluno ao texto filosófico. Será o professor filósofo o mediador do aluno e a cultura em que vive, mesmo que essa cultura não tenha o enfoque filosófico. Desse modo, encontramos o aspecto pedagógico da filosofia. Aqui, é possível inserir o contexto camusiano e sua indicação de uma realidade absurda.

Podemos, agora, considerar a Filosofia na sua dimensão pedagógica, como disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã, e, a partir do posicionamento tomado no item anterior e das ressalvas que foram feitas sobre os diversos caminhos a serem seguidos, torna-se possível estabelecer como conceitos estruturadores da Filosofia: o ser, o conhecimento e a ação (BRASIL, 2018, p. 45).

Na relação entre o ser, o conhecimento e a ação estão inseridos a cultura. Assim também cabe lembrar o movimento hostil presente na relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Desde o seu mais primordial questionamento sobre do que se trata o ser, Platão nos aponta para um filósofo que se admira diante do óbvio. É aquele sujeito que produz e introduz estranheza, questionamento, em um mundo cheio de incertezas. É nesse mundo que se encontram as afirmações camusianas. É nele que pretendemos disseminar um cenário no meio educacional que possibilite o entendimento de absurdo para dele extrair uma filosofia.

Dessa forma, busca a origem, o sentido das coisas, das idéias, dos comportamentos estabelecidos. Além disso, enquanto as ciências particulares ou qualquer outra expressão do conhecimento humano têm seu objeto circunscrito a determinado campo, a Filosofia se ocupa da totalidade dos seres: se a História se utiliza do conceito de tempo, se a Biologia o de ser vivo, se a Psicologia o de liberdade e determinismo, se a Religião parte da verdade revelada e se sustenta pela fé, cabe à Filosofia indagar sobre o que é a realidade representada por esses conceitos e quais seus pressupostos (BRASIL, 2018, p. 45).

Não queremos deixar de lado, com nossa proposta, os outros campos da filosofia. É possível perceber o absurdo através da lógica, por exemplo, do mito, da religião, do senso comum e da própria ciência. Era esse o mundo de Camus e pouco mudou. “Ao analisar os fundamentos e os fins da ação, parte-se das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc.” (BRASIL, 2018, p. 46). Deve-se saber distinguir a didática filosófica a ser proposta aos alunos. Diante dos questionamentos sobre “o que é?”, caberá também a filosofia ajuizar o que “deve ser”. Esse papel crítico à cultura que faz do pensamento filosófico diferente de uma leitura meramente superficial da realidade.

Nisso, pensemos que o ensino médio não pode ser tomado apenas como um momento de preparação do indivíduo para a universidade. Se nosso propósito é uma educação transformadora e voltada ao indivíduo cidadão, o ensino médio deve ter em seu âmago um caráter conclusivo. Assim, os professores poderão agir da seguinte forma: “Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura.” (BRASIL, 2018, p. 46). Deste modo, reconhecemos a possibilidade de termos conhecimentos voltados para situações reais. “Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir?” (BRASIL, 2018, p. 46-47). Nisso, as competências a serem trabalhadas em filosofia possuem um campo vasto de atuação. Sobretudo, lembremos que a filosofia não pode ser entregue ao discente como um produto acabado. Deve-se ensinar a filosofar e não se ensinar a filosofia. “Para apropriar-se de fato do texto filosófico, o aluno deverá compreender o processo de um modo de pensar peculiar que só é possível pelo desenvolvimento da *competência discursivo-filosófica*.” (BRASIL, 2018, p. 47. Grifo do autor). O conteúdo filosófico possui acesso através da reflexão, dentro de conceitos que

exercitem a capacidade do discente de problematizar. Para se evitar a banalização, como já abordamos, é natural que haja uma consulta aos temas, textos e historiografia da filosofia.

Há várias formas de se desenvolver a *leitura analítica*, mas em geral é importante fazer com que o aluno comece pela *análise temática*, ocasião em que aprende a “ouvir o que o autor tem a dizer”. Esses passos iniciais são importantes para estimular a disciplina intelectual, ao aprender a identificar as idéias centrais, o rigor dos conceitos, a articulação da argumentação, a coerência da exposição, para só então enveredar pelos aspectos denotativos do texto e exercitar a *análise interpretativa* e a posterior *problematização* (BRASIL, 2018, p. 47. Grifo do autor).

Assim, entendemos que o processo de apropriação do discurso filosófico é uma das principais maneiras de construir o pensar autônomo. Trata-se de uma característica fundamental ao exercício da cidadania. É a leitura individual do estudante que possibilita ao professor um complemento filosófico, através da reflexão conjunta sobre determinado tema ou autor. Deste modo, a leitura historiográfica serve como objeto auxiliador e não prioritário como disseminou o Departamento de Filosofia da USP anos atrás.

À medida que o aluno desenvolve a competência de realizar uma leitura significativa dos textos filosóficos, o professor pode ampliar esse processo oferecendo outros textos de diferentes estruturas e registros, tais como artigo de jornal, poesia, romance, programa de televisão, filme, peça teatral, música, pintura, propaganda, texto científico etc (BRASIL, 2018, p. 47).

Será o olhar analítico, investigativo, questionador e reflexivo do indivíduo que o colocará em um patamar filosófico diferente dos demais. Porém, não será menosprezando uma leitura filosófica diferente que o professor de filosofia terá prestigiosa aula. Para o professor, sua capacidade de articular as diferentes referências culturais em geral com a aprendizagem do aluno - que o fará um transdisciplinar do mundo - é ponto chave para o desenvolvimento reflexivo da filosofia. É através da formulação de questões na elaboração de trabalhos individuais ou em grupo, que o aluno terá seu espaço de produção própria. “Dessa forma, exercita, pela expressão oral, a organização do seu pensamento assim como o respeito pela palavra do outro.” (BRASIL, 2018, p. 48). Isso vem atrelado ao desenvolvimento da expressão escrita. Sabemos que a condição de dificuldade em se expressar – seja por meio de debates ou modo escrito – fazem parte da realidade educacional brasileira. No entanto, temos em mente que essa realidade – aos poucos – deve ser combatida e vencida. Subestimar a capacidade dos alunos de demonstrarem seu conhecimento de quaisquer formas é induzi-los ao suicídio filosófico. O que pretendemos, com nossa pesquisa, é proporcionar um desenvolvimento filosófico distante do suicídio filosófico, através da compreensão da

realidade absurda camusiana e da formulação da reflexão sobre esses aspectos. “Embora se apresente como trabalho individual, a dissertação deve ser compreendida como o amadurecimento das discussões, não só das que se iniciam com os autores dos textos, como daquelas que se ampliaram com os colegas de classe.” (BRASIL, 2018, p. 48). O retorno da dissertação e sua discussão intersubjetiva remontam aos primórdios da filosofia clássica. Assim, supomos que o debate em sala não pode ser apenas com base em opiniões, mas a partir dos textos utilizados na pesquisa para a dissertação. Isso não significa se manter preso a leitura dos clássicos, mas uma introdução da reflexão filosófica que possivelmente virá depois. “Educar para o pensar também é, portanto, dar condições para que os jovens superem o egocentrismo infantil, procedendo à descentração da inteligência e da afetividade.” (BRASIL, 2018, p. 49). O debate e a discussão são entendidos como sinônimos de uma sociedade pluralista. Aquela sociedade em que o indivíduo autônomo é crítico de sua condição e segue inserido dentro de uma sociedade democrática e não homogênea. Desde muito tempo, a escola já vem estruturando sua linguagem a conteúdos programáticos em torno do ensino de diversas disciplinas. Isso pode acarretar em uma fragmentação da realidade. A educação contemporânea, ao contrário, está tentando superar essa formação educacional. “Mesmo no ensino superior, ainda que não se recuse a necessária formação de especialistas, já existem experiências na criação de centros transdisciplinares encarregados de discutir a interação e a integração dos saberes, numa abordagem holística.” (BRASIL, 2018, p. 49). Essa visão de conjunto é inerente a todas as disciplinas, mas principalmente a filosofia. A interdisciplinaridade é comumente abordada através da junção de temas filosóficos.

No processo de trabalhar com textos especificamente filosóficos, com outras estruturas e outros registros e no esforço de articular os conhecimentos filosóficos e outras expressões culturais, assim como de debater e de elaborar dissertações, o aluno aprende a examinar o texto como algo que não se encontra fechado em si mesmo, mas aberto a interpretações e a problematizações diversas (BRASIL, 2018, p. 50).

Há na filosofia a possibilidade de contextualização dos conhecimentos filosóficos através de diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se o plano da origem específica desses conhecimentos, dentro da capacidade de compreendê-los na esfera histórica do autor estudado. Assim também no plano pessoal-biográfico, já que analisa o problema por meio de sua realidade, ou pelo contrário, analisa sua realidade por meio de um problema filosófico. Através do aspecto sócio-histórico-cultural, por onde consegue lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que estão desordenadas. E

também por meio do horizonte traçado pela sociedade científico-tecnológica, quando os jovens alunos podem relacionar a contemporaneidade com a existência comum em sua casa, bairro, cidade ou país. É possível que o ensino de filosofia se desenvolva em uma reflexão filosófica quando os professores se fazem do uso de *temas filosóficos* ou da própria *história da filosofia*. “Resta acrescentar que esse recurso da história da Filosofia não se reduz à simples exposição histórica de fatos e idéias, mas representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua reinterpretação até compreendê-los a partir do contexto atual.” (BRASIL, 2018, p. 51). Nos PCNs complementares, há uma indicação de estudo do termo *democracia*. Dele se desenvolve os seguintes questionamentos: o que é democracia, como ela se constitui?

Nesse sentido, a discussão sobre o que hoje entendemos por democracia, pode passar pelo exame do que foi a democracia na Antiguidade grega, pela concepção de Montesquieu, no século XVIII, a respeito da divisão dos três poderes, oportunidade que permite discutir as formas pelas quais o poder Executivo, nas ditaduras, se sobrepõe ao Legislativo e ao Judiciário, ou ainda quando, mesmo sob a vigência do Estado de direito, o Executivo exagera nas medidas provisórias, o que também provoca desequilíbrio entre os três poderes (BRASIL, 2018, p. 51).

Para o contexto histórico da filosofia, se recorre a um pensador que tratou – como exemplo Rousseau – o conceito de soberania do povo e de democracia direta. Trazendo para o cenário atual do discente, podemos relacionar os conceitos de Rousseau com a Constituição Brasileira de 1988, na qual plebiscito, referendo e iniciativa popular são mecanismos de uma democracia semi-direta.

Igualmente, a análise de vários tipos de organizações não-governamentais (ONG) dão elementos para a percepção de como a democracia é uma *policracia*, em que o poder não se concentra, mas se distribui pelos cidadãos, cuja atuação participativa pode ir muito além do ato da escolha do representante pelo voto. É dessa forma que se pretenderealizar a contextualização dos conteúdos filosóficos (BRASIL, 2018, p. 51. Grifo do autor).

Dentro da própria esfera de estudos e da convivência escolar, as assembleias para discutir os conflitos servem como exercício de diálogos, argumentações, para uma elevação do conhecimento em política. Assim, os alunos poderão exercitar suas capacidades em comunicação, sobretudo por meio de debates, com defesa de pontos de vistas. Em nosso último capítulo, elaboraremos um material ideal para fomentação de debate através dos estudos do absurdo camusiano. “É bom lembrar que, ainda dentro desse item das competências, já falamos sobre a importância de o próprio aluno produzir por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.” (BRASIL, 2018, p. 51). Dentro do campo das competências em relação com o mundo atual, há espaço para articulações indicando a cultura simbólica,



assim como a arte, à esfera democrática permite a livre criatividade enquanto as ditaduras se ocupam de vigiar e punir como tratou Foucault.<sup>19</sup>

Ou ainda como a sociedade democrática não significa apenas garantir o formalismo do direito e das instituições livres, mas exige a efetiva distribuição igualitária dos bens produzidos, desde o saber científico-tecnológico até as riquezas materiais, a fim de garantir a todos o direito à informação e ao usufruto dos bens produzidos (BRASIL, 2018, p. 51-52).

Desta forma, ativa a capacidade de desenvolver a investigação e compreensão através da articulação de conhecimentos filosóficos e demais conteúdos relacionados com a arte ou produções culturais. As indicações aqui tratadas são apenas exemplos dentro de uma multiplicidade que a filosofia propõe. Cabe ao professor, dentro daquilo que lhe compete, desenvolver junto aos alunos os melhores caminhos de compreensão, assimilação e reflexão filosófica. Lembrando-se sempre dos aspectos de formação cidadã proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. “Por fim, caso se tenha clareza sobre os princípios de cidadania referidos e caso se possa assumi-los numa perspectiva própria, surge o desafio de fazer aproximar, com todos os recursos de que se dispõe, realidade e ideal.” (BRASIL, 2000, p. 49). Assim, chegamos ao questionamento primordial após uma indicação do ensino de filosofia voltado para a compreensão do absurdo: de que forma os docentes podem desenvolver esse ensino de filosofia e disso extraírem meios de “elaborarem” sua própria conduta moral.

---

<sup>19</sup> *Vigiar e punir: nascimento da prisão* é um livro do filósofo francês Michel Foucault, publicado originalmente em 1975. Entre os estudiosos dessa obra, existe a afirmação de que ela alterou o modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental. Trata-se de uma análise dos mecanismos sociais e teóricos que motivaram as grandes mudanças que se produziram nos sistemas penais ocidentais durante a era moderna. Nela, há a indicação da vigilância e da punição, que se encontram – segundo Foucault - em várias entidades estatais (hospitais, prisões e escolas).

#### 4 CAMUS, MORAL FILOSÓFICA E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA EM SALA DE AULA

Nas primeiras abordagens de nossos estudos, explanamos as leituras filosóficas relacionadas aos “tempos sombrios”. Nisso, fizemos uma “breve análise histórica” indicando uma relação entre as atrocidades ocorridas no contexto das duas Grandes Guerras Mundiais e a elaboração da “teoria do Absurdo” de Albert Camus. Se utilizamos também de outros autores da filosofia no intuito de compreender o fenômeno do absurdo e sua influência ao suicídio físico e filosófico. Avante, também apresentamos “conceitos” morais oriundos de uma análise absurda, seja numa ética da quantidade ou daquela gerada através da revolta.

Nosso intuito, no desenvolvimento de nosso projeto, foi o de apontar na educação – sobretudo no ensino de filosofia - meios de compreensão do absurdo pelo discente através do auxílio do professor. Mostrando ao aluno como se compreendeu ou compreende o absurdo, daremos a possibilidade para que esse aluno elabore sua própria esfera moral. Ele poderá criar uma existência legítima, sem amarras, distante das características do suicídio físico e filosófico, como propôs Camus.

Para que o desenvolvimento de nosso projeto ocorresse de acordo com algumas normas da educação brasileira, em nosso segundo capítulo, analisamos os principais documentos educacionais voltados principalmente ao ensino de filosofia. Neles, encontramos respaldos legítimos para o desenvolvimento de um projeto voltado a compreensão do absurdo. Há também a indicação de um fundamentalismo educacional, a partir do momento em que esses documentos sobrepõem uma educação cidadã. Assim, como desenvolver uma educação absurda no intuito de evitar atrocidades de ‘tempos sombrios’ ao mesmo tempo em que se concorda com os meios de educação convencionais?

Nossa resposta foi encontrada na compreensão estética camusiana. A arte é capaz de estar dentro do leito convencional e ao mesmo tempo realizar mudanças nesse leito. Como afirmou Cohn (1975, p. 146), a “[...] criação artística se situa no centro de suas ocupações.” Nisso, fará parte do desenvolvimento de nosso projeto – como mostraremos em uma experiência em sala de aula no subtítulo seguinte – as obras literárias camusianas *O estrangeiro* e *A peste*. Antes, como já afirmamos, é natural analisarmos a estética de Camus, para que possamos legitimar novamente o desenvolvimento de nossa pesquisa. Como questionou Pimenta (2010, p. 67): “Qual a motivação da obra de arte? Qual a finalidade da obra de arte? Qual o papel do artista?”

Em *O mito de Sísifo*, Camus nos apresenta os modos absurdos de vida. Eles só são possíveis através de um pensamento profundo e constante que impulse com suas forças. Um desses modos de vida é o personagem Don Juan, já exemplificado em nossos estudos. É Don Juan que, por meio do amor, encenação e revolta, simplifica a dignidade humana. “No entanto, trata-se de manter-se fiel à primeira evidência, ou seja, de manter-se fiel ao confronto consciente entre o homem e o mundo, isto é, ao absurdo.” (PIMENTA, 2010, p. 68). Nisso, Don Juan mostra-se como um personagem previamente vencido, mas que se enaltece diante do absurdo, à partir de suas escolhas de vida. É isso que faz o amante, o ator e o conquistador, eles elaboram sua própria realidade. A criação é a mimese do absurdo, como afirmou Pimenta. Por esse motivo, propomos a elaboração de uma moral própria ao discente, através dos estudos do absurdo, através de sua compreensão, e sobretudo se utilizando da arte absurda como modelo ao afloramento moral. Porém, afirmamos que esse caminho não é fácil, pois mesmo a obra absurda não possui a reluzente pretensão de explicar ou resolver. Ela apenas pretende sentir e descrever. Assim, Camus tenta se afastar dos fundamentos, da indicação de algo que seja completamente correto. O exercício do absurdo é relativo à descrição daquilo que está aí. Descrever é o propósito da criação absurda e de todo pensamento absurdo. “O próprio movimento do absurdo que opõe o racional ao irracional, vida e morte, é a única certeza, mas uma certeza não conceitual.” (PINTO, 1998, p. 153). A sensação é algo que perdura, enquanto a explicação é estéril. Os temas abordados pelo pensamento absurdo são os mesmos abordados no universo do criador.

Portanto, a obra de arte, como Camus a entende, corrobora com o absurdo. Nela, encontramos suas contradições e de maneira alguma ela poderia ser mero entretenimento, alegria para os olhos ou uma fuga do problema fundamental. A criação é homóloga à noção do absurdo, que procede de um universo sem fundamento racionalizável, afirmando a impossibilidade de explicar e a disposição de descrever a realidade (PIMENTA, 2010, p. 69).

A obra de arte não pode ser encarada como um refúgio do absurdo. Pelo contrário, ela é parte do absurdo, a partir do momento em que o descreve. Ela não pode oferecer uma saída direta desse absurdo, ou então estará pertencente ao fundamento. A arte expõe a realidade, ou melhor, tira o espírito de si e coloca diante do outro. Esse confronto entre a arte e seu expectador mostra o caminho do absurdo sem saída em que todos estão comprometidos. De mesmo modo, o pensador e o criador possuem o mesmo ponto de partida. Porém, o próprio Camus se questionou: é possível uma obra absurda? O romance pode ser uma obra absurda? Por mais que não tente, o romance acaba por se render a explicação, a conclusão? Para

Camus, parece não haver uma oposição entre arte e filosofia. Aos pesquisadores que acreditam nessa oposição, o filósofo é aquele que cria sistemas enquanto o artista elabora diferentes obras. “Para Camus, esse argumento não se sustenta, pois as expressões artísticas exprimem uma mesma preocupação.” (PIMENTA, 2010, p. 71). O artista e o pensador estão sempre comprometidos a transformarem suas obras. Ambos são refeitos através da recriação de sua obra. No prefácio de *O avesso e o direito* Camus afirma que “[...] cada artista conserva dentro de si uma fonte única, que alimenta durante a vida o que ele é e o que diz.” (CAMUS, 2013, p. 19). Em Camus, sua fonte inicial está em *O avesso e o direito*. Suas publicações posteriores são desdobramentos dessa. “Notamos que a idéia de renovação da obra de arte é falsa e que tanto o artista como o pensador se comprometem com sua obra, eles podem ser monótonos tanto na criação artística quanto na criação de sistemas. Portanto, não há limite preciso entre arte e filosofia.” (PIMENTA, 2010, p. 73). Para Camus não existe fronteira entre as disciplinas que o homem emprega para compreender e para amar.

Em Camus, tanto o ensaio filosófico quanto o discurso ficcional têm a disposição de atingir um saber sobre o homem e sobre a realidade, pois o pensamento é resultado de uma reflexão sobre a existência. No caso da literatura, por meio de metáforas literárias, é dito ao homem verdades sobre sua própria condição (PIMENTA, 2010, p. 73).

Por esse motivo, utilizamos as próprias obras literárias de Camus no desenvolvimento do projeto em sala de aula, para exemplificarmos aquilo que demonstramos através de sua filosofia. Nossa tentativa de descrever a realidade vigente como uma realidade cheia de imperfeições é parte de um “projeto do absurdo”. A análise e o confronto do discente com essa realidade o poderá colocar-lhe diante desse “projeto”. Qual seria esse “projeto”? Um projeto de assimilação dos elementos do absurdo, aqueles descritos no primeiro capítulo de nossa dissertação, e que possibilitasse após essa tomada de conhecimento a elaboração de uma conduta moral. Para isso, a obra absurda que utilizamos na exemplificação do desenvolvimento de nossa dissertação foi de importante auxílio.

A obra absurda exige um artista consciente. Assim, a obra será, também, lúcida, pois o pensamento absurdo está nela inserido e com ele todo o drama da existência humana e suas contradições. A criação é uma maneira de manter viva a consciência de um universo mecânico e privado de sentido (PIMENTA, 2010, p. 73).

A obra absurda é um recorte do pensamento de um autor da filosofia, e não uma explicação de sua teoria filosófica. Ou seja, quando estamos propondo que primeiramente iremos analisar o contexto filosófico de Camus junto aos alunos do ensino médio, para depois

concluimos com sua obra literária, estamos dizendo que um é complemento do outro. E não que sua parte filosófica é explicada por sua literatura. Teoria filosófica e obra absurda se completam, não se dividem. “Camus recusa toda literatura explicativa, descrever é a ambição do pensamento absurdo e, conseqüentemente, da criação absurda.” (PIMENTA, 2010, p. 73). É a criação absurda uma conseqüência da existência humana. Essa existência se reflete em filosofia ou em arte. Como o próprio Camus afirmou no Mito: “[...] os grandes romancistas são romancistas filósofos, ou seja, o contrário de escritores de teses. Vejam Balzac, Sade, Melville, Stendhal, Dostoievski, Proust, Malraux, Kafka, só para citar alguns.” (CAMUS, 2010, p. 178).

A criação absurda funciona com liberdade. Isso significa dizer que o artista não deve recorrer à Divindade, e sim descrever por meios sensíveis a inadequação entre o homem e o mundo. “O artista não cria para dar esperança ou atribuir um sentido à vida, mas para fixar a falta de sentido.” (PIMENTA, 2010, p. 75). A obra absurda, que fique claro, não irá explicar a vida, ou dar sentido a vida. Veremos, na descrição do desenvolvimento de nosso projeto, que o romance camusiano não explica ou conclui seus personagens.

No romance, a tentação de explicar e o desejo de concluir não são efetivados, já que a consciência não abandona sua primeira evidência em prol de uma ilusão, de uma conclusão. Dessa maneira, notamos que o que vale para as demonstrações de vidas absurdas, vale, também, para a criação (PIMENTA, 2010, p. 75).

A criação deve se manter o caminho da filosofia, constatando uma absurdidade da existência e manter-se temente a essa verdade. Como meio de demonstrar essa criação absurda, o próprio Camus analisou a obra *Os possessos* de Dostoievski.

Posso então escolher, para minha ilustração, uma obra que reúna tudo o que marca a consciência do absurdo, cujo começo seja claro e o clima, lúcido. Suas conseqüências nos instruirão. Se nela o absurdo não é respeitado, saberemos através de que viés a ilusão se introduziu. Um exemplo preciso, um tema, uma fidelidade de criador serão então suficientes (CAMUS, 2010, p. 180).

Nessa obra, o autor russo coloca o sentido da vida em evidência. Dostoievski ilustra o sem-sentido e suas conseqüências na vida do homem. Esse homem, lúcido diante de sua realidade, recusa a idéia de um Deus. Assim, percebe-se que o autor está convencido de que “a existência é enganosa ou é eterna, [...] a existência humana é um perfeito absurdo para quem não tem fé na imortalidade.” (CAMUS, 2010, p. 182. Grifo do autor). Por esse motivo o personagem da obra citada acaba por eliminar sua própria vida.

Assim, percebemos que o personagem suicida de Dostoievski elimina sua própria vida, porque no plano metafísico ele está humilhado, trata-se de um suicídio contra a natureza humana, uma natureza que o fez nascer para sofrer. Com essa idéia, ele se prepara para a morte. Esse tipo de suicídio é denominado por Camus de suicídio lógico (PIMENTA, 2010, p. 76).

Em poucas palavras, o suicídio lógico é uma forma de se vingar da natureza. Ou melhor, se a existência não lhe é como desejada, pode-se eliminá-la com o suicídio. Essa forma de suicídio superior se caracteriza com uma revolta contra Deus. No personagem do escritor russo, há uma ambigüidade entre a necessidade de Deus e a impossibilidade de crer em Deus. “Essa tensão o conduz ao suicídio superior que é um misto de revolta, liberdade, vingança e insubordinação a Deus, é não venerar nenhum Ser imortal.” (PIMENTA, 2010, p. 77). O suicídio de Kirilov, o personagem de Dostoievski, é tratado como uma espécie de sentido à sua morte, já que diante de profunda tensão existencial ele não encontrou um Deus que desse sentido à vida. De acordo com Pimenta (2010, p. 77): “A lógica do raciocínio de Kirilov é a seguinte: se Deus existe tudo depende dele, e os homens nada podem fazer contra sua onipotência, porém, se ele não existe, estamos abandonados no mundo e tudo depende de nós.” Dessa forma, matar a Deus é tornar-se deus. Se Deus não existe, logo Kirilov torna-se deus, já que não devotou a ninguém, apenas a sua independência e revolta. Não se trata de um Deus-homem, mas de um homem-deus.

O que fica bastante elucidado nessa breve análise do personagem do escritor russo, é que a divindade mostra-se terrena. Ela possui profunda independência com a forma “comum” de divindade Transcendental, extraterrena. Kirilov afirma sua divindade negando a Divindade extraterrena. Devemos reconhecer que para o personagem de Dostoievski, o suicídio é uma marca de seu amor pela humanidade. Kirilov mostra o caminho a seguir diante de sua rejeição a condição humana do qual considera indigna.

Kirilov deve se matar por amor à humanidade. Deve mostrar a seus irmãos uma via real e difícil que ele será o primeiro a percorrer. É um suicídio pedagógico e, por isso Kirilov se sacrifica. Mas, mesmo sendo crucificado, não será enganado. Continua sendo homem-deus, persuadido de uma morte sem futuro, penetrado por uma melancolia evangélica. [...] Mas, morto ele e esclarecidos por fim os homens, esta terra se povoará de czares e se iluminará com a glória humana. O tiro de pistola de Kirilov será o sinal da última revolução. Não é o desespero, então, o que o empurra para a morte, mas o amor do próximo por si mesmo (CAMUS, 2010, p. 185).

O suicídio de Kirilov é algo sensato, pedagógico, diante da melancolia que o podia cercar. É esse modelo de amor, ético, empregado por Kirilov uma marca absoluta de um homem do absurdo. Demonstra amor ao próximo e a si mesmo. As questões absurdas

apresentadas por Dostoiévski por meio de seu personagem tornam o suicídio algo permitido. O escritor sabe da posição social perante o suicídio. Ele possui argumentos de que a imortalidade humana é independente daquele ato. O suicídio aqui pode ser visto como um ato de esperança? Ele se caracteriza como uma conclusão? Esse salto apresentado por Dostoiévski é tão claro quanto o salto apresentado por filósofos já apresentado em nossos estudos. De acordo com Pimenta (2010, p. 79): “Assim, percebemos que o autor russo cometeu o salto, mas por meio de sua arte, transformando o sofrimento em esperança.” Apresentando uma “saída” ou “conclusão”, e creditando “esperanças” por meio das ações de seus personagens, Dostoiévski é apresentado aqui não como um escritor absurdo, mas um autor que coloca o problema do absurdo. Trata-se de um romancista existencial, como afirmou Camus. “Essa conclusão caracteriza Dostoiévski como um escritor de tese, isto é, um escritor em que o pensamento prevalece sobre o estilo. Ele pretende demonstrar idéias, desenvolver raciocínios, a fim de chegar a uma conclusão.” (PIMENTA, 2010, p. 79). Desta forma, afirmamos que o escritor absurdo é aquele que escreve por imagens. Não há possibilidades de que o escritor absurdo se utilize do raciocínio, uma vez que a própria doutrina nega a capacidade de explicação, tão somente aceitando a descrição do sensível. Desse modo, temos uma motivação existencial na tomada de consciência do artista do absurdo. Serão os meios sensíveis o ponto de partida e de encerramento da tríplice relação entre o homem, a realidade e o absurdo.

#### **4.1 Absurdidade em *O estrangeiro***

Para o desenvolvimento de nosso projeto em sala de aula, em um primeiro momento – como já foi afirmado em nossos estudos – utilizamos a contextualização histórico-filosófica de Camus. Apresentamos aos alunos do ensino médio<sup>20</sup> a teoria camusiana e seu reconhecimento de tempos sombrios diante da absurdidade da existência. “Meios” do qual o indivíduo se depara com o absurdo presente principalmente em livros como *O mito de Sísifo* e *O Averso e o Direito*, além das obras complementares de Sartre e Arendt, bem como autores que se encaixavam no projeto durante seu desenvolvimento (Sócrates, Platão, Adorno, Kant e

---

<sup>20</sup> O projeto foi realizado em uma única turma do terceiro ano (3º B) do ensino médio de uma escola pública do Estado do Tocantins (Escola Estadual de Tempo Integral Frei José Maria Audrin). Foi desenvolvido durante 4 encontros (50 minutos cada) ocorridos uma vez por semana, durante às aulas de filosofia.

etc.), foram também fundamentais para a compreensão do absurdo pelos estudantes. Logo após esmiuçarmos os “conceitos teóricos camusianos”, partimos então para a “captação” do absurdo através da compreensão artística. Para isso, utilizamos principalmente os personagens de Camus pertencentes às obras *O estrangeiro* e *A peste*.

Para o desenvolvimento desse projeto em sala, além de estudarmos as obras propriamente ditas, também analisamos algumas leituras sobre a absurdidade presente nas obras filosóficas de Camus. *O estrangeiro* é um livro dividido em duas partes. A primeira parte relata a vida de um burocrata de escritório em Argel, que repentinamente se vê envolvido na morte da própria mãe - que culminou no sentimento de estrangeiro diante desse acontecimento - e também seu envolvimento no assassinato do árabe. “Hoje, minha mãe morreu. Ou talvez ontem, não sei bem. Recebi um telegrama do asilo: “Sua mãe falecida. Enterro amanhã. Sentidos pêsames.” Isto não quer dizer nada. Talvez tenha sido ontem.” (CAMUS, 1982, p. 155. Grifo do autor). Meursault, narrador e personagem do romance, vê na segunda parte seu julgamento e condenação à morte. “O estrangeiro se inicia com a notícia da morte de sua mãe em um asilo em Marengo. Meursault assiste ao enterro sem manifestar qualquer sinal de dor e pesar, ele foi um estrangeiro ao ritual fúnebre.” (PIMENTA, 2010, p. 80). Essa visão é representada por sua recusa em ver o cadáver de sua mãe por duas vezes; durante uma tentativa do porteiro de desparafusar o caixão para que ele pudesse vê-la.

O porteiro atravessou o pátio e veio dizer que o diretor estava à minha espera. Fui ao escritório deste. Mandou-me assinar vários documentos. Reparei que estava vestido de preto, com calças de fantasia. Pegou no telefone e dirigiu-me a palavra: - os empregados da agência funerária já chegaram. Vou-lhes dizer para fecharem o caixão. Quer ver sua mãe pela última vez? - Disse que não. Baixando a voz, deu uma ordem pelo telefone: - Figeac, diga aos homens que podem ir (CAMUS, 1982, p. 166-167).

O trecho acima revela também uma tentativa do diretor para que Meursault - durante a proximidade do enterro - pudesse se despedir de sua mãe pela última vez. Pedido novamente negado. Durante o desenvolvimento do projeto, alguns discentes se impressionaram com aquilo que chamaram de “frieza” do personagem principal.

Fumou durante o velório, dormiu, não sabia a idade de sua mãe, partiu do cemitério sem ficar uns momentos após o enterro. Um dia após a morte de sua mãe, encontrou Maria Cardona, uma antiga amiga do escritório com quem tomou banho de mar, foi ao cinema assistir um filme cômico e com ela iniciou uma relação amorosa (PIMENTA, 2010, p. 80).



Na segunda parte do livro, Meursault explica ao advogado que não queria que sua mãe estivesse morta, mas que as necessidades físicas do momento o perturbaram na tomada de sentimentos por aquela perda. Em um momento de reflexão, na cidade de Marengo, Meursault afirma não ter se dado conta de que sua mãe morreu. Em uma condição calorenta, dialoga o porteiro, não se há tempo de habituarmos a uma idéia.

A vida de Meursault mostra-se monótona. Acorda cedo, pega o ônibus, almoça sempre no mesmo restaurante, espera o domingo passar observando o dia pela janela. O mecanismo presente no dia a dia de Meursault se caracteriza como um dos ápices ao reconhecimento do absurdo. Como está contido no *Mito* e já citamos no primeiro capítulo, o absurdo vem através da percepção de um dia maquinal. O hábito está presente na realidade humana. Meursault reconhece que sua mãe chorou quando foi encaminhada ao abrigo. Também reconhece que ela choraria se a tirasse de lá. “Pensei nos colegas do escritório. A esta hora, levantavam-se para ir ao trabalho.” (CAMUS, 1982, p. 166). Esse sentimento ocorreu motivado pela vida mecânica. Mais um domingo da morte de sua mãe se passou e ele novamente iria ao trabalho. Tudo continuou na mesma. A necessidade de se compreender a vida maquinal como uma das características da tomada de consciência do absurdo, foi fortemente abordada no desenvolvimento do projeto. Em sala de aula, alguns alunos apresentaram trechos da obra *O estrangeiro* que simbolizasse essa vida maquinal. Perceberam que essa realidade é bastante comum nos dias atuais, sobretudo na vida diária de seus familiares. Alguns discentes utilizaram como exemplo o chamado popularmente de “relógio biológico”, em que o corpo sente sono todos os dias no mesmo horário, motivado pelos impulsos irracionais da vida maquinal.

Meursault começou a sublinhar todos os programas que acometiam seu dia. Levantou-se do restaurante, vestiu o casaco de modo autônomo e saiu.

A convite de Raimundo, seu vizinho de apartamento, ele aceita ir com Maria passar o fim de semana na casa de praia de Masson, um amigo de Raimundo. Na praia Meursault presencia uma briga de Raimundo e Masson com dois árabes. Pouco tempo depois, o protagonista de *O estrangeiro* volta à praia com o revólver que tinha confiscado de Raimundo. Lá, encontra um dos árabes armado com uma navalha. Nela, o sol reflete e ofusca sua visão, o que o levou a disparar contra o árabe e depois com o corpo caído, disparou mais quatro vezes. Vale lembrar ainda que os personagens da primeira parte são identificados por nomes próprios: Maria, Celeste, Masson, Raimundo, Salamano. Todos eles são indivíduos que vivem o dia a dia, que se satisfazem com prazeres corriqueiros, assim como Meursault (PIMENTA, 2010, p. 81-82).

O que cita acima trata-se de atos comumente corriqueiros, descritos de outra forma – talvez – porém com as mesmas indicações sentimentais. O julgamento dos atos de Meursault

ou de qualquer outra personagem de *O estrangeiro* não captam as entrelinhas do real, onde provavelmente está inserido o reluzente do absurdo. *O estrangeiro* representa homens de vida simples, como aqueles que sobrevivem na Argélia africana de Camus.

Na segunda parte do romance, Camus apresenta um Meursault homicida. Responde pelo assassinato do árabe em um processo judicial que duraria onze meses.

Logo a seguir à minha prisão, fui interrogado por várias vezes. Mas tratava-se de interrogatórios de identidade, que não duraram muito tempo. A primeira vez, no comissariado, o meu caso parecia não interessar a ninguém. Oito dias depois, ao contrário, o juiz de instrução olhou-me com curiosidade. Mas, para começar, perguntou-me apenas o nome e a morada, a profissão, a data e o local de nascimento (CAMUS, 1982, p. 227).

A trivialidade do processo penal sofrido por Meursault coloca-o como o questionador do absurdo. Isso é comprovado na indiferença do personagem principal aos valores morais convencionais. Mostra-se como um estrangeiro, um estranho em meio aos valores morais dominantes que lhe “empurra” grandes pressões.

Esse foi o motivo de sua condenação à pena capital. Mas antes de sua execução, ele se revoltou contra o capelão que veio-lhe consolar e transmitir-lhe esperança. Maria também o pediu para ter esperança, mas ele sentia saudade dela, fora isso, não sabia muito bem em que é que haveria de ter esperança (PIMENTA, 2010, p. 82).

Diante de desejos de terceiros, Meursault não compreendia a possibilidade de uma vida extraterrena, uma possibilidade de – após sua morte – ir para o céu. Aliás, isso não era almejado pelo personagem que, caso houvesse uma segunda chance, queria algo que lhe fosse recordativo ao presente, isto é, àquilo que vivia. O absurdo interpretado através dos escritos filosóficos de Camus demonstra em sua literatura o sarcasmo da existência humana. Enquanto seus amigos próximos ou autoridades que se deparavam com sua situação judicial lhe desejavam algo “confortante”, Meursault propunha o óbvio: a “amargura” de estar ciente de sua condição. Nisso, ele rejeita a esperança e também os valores morais acoplados a ela.

Assim, no desenvolvimento de nosso projeto junto aos alunos do ensino médio, percebemos que *O estrangeiro* é uma obra de pensamento crítico. “Essa obra não é um romance de tese, porque não está a serviço de uma ideologia, não conclui, não demonstra uma teoria.” (PIMENTA, 2010, p. 84). É uma obra perfeitamente elaborada para se compreender – na prática – a relação entre indivíduo, existência e absurdo. O que pode “induzir” o estudante a elaboração de novos projetos morais seria a compreensão do absurdo por meio da assimilação da teoria com a obra literária. O personagem de *O estrangeiro* elimina, em seus

argumentos, as categorias de “bom e mau”, de “moral e imoral”. Trata-se de um novo olhar sobre a moral vigente. “A referida obra camusiana mostra um homem face ao mundo, que procura viver sem amanhã, sem esperança, sem ilusão de uma promessa extraterrena, isto é, sem abandonar suas certezas e, nesse universo, o homem absurdo afirma sua revolta.” (PIMENTA, 2010, p. 85). Meursault é um estrangeiro no mundo, um indivíduo que não aceita as regras do jogo. Isso o faz mais feliz? De certa forma sim, pois mesmo diante dos obstáculos impostos Meursault se mantém firme. É o sentimento de absurdo que elucida as decisões em *O estrangeiro*. Trata-se de um sentimento esplêndido e miserável ao mesmo tempo, que provoca uma sensação de mal-estar e, logo em seguida, a inevitável “tomada de rédeas” da própria existência.

Enfim, *O estrangeiro* não é apenas uma obra que coloca o problema do absurdo, mas uma criação propriamente absurda. Meursault sempre viveu conforme as regras do absurdo, ele é um homem sem esperança, sem perspectiva, sem ambição. Sua vida limita-se à simplicidade do dia a dia. Meursault não entra no jogo da sociedade: ele não mente (PIMENTA, 2010, p. 88).

A obra camusiana não poderia ser infiel ao absurdo. *O estrangeiro* é uma obra do absurdo. Sua narrativa descreve e elabora uma nova conduta moral diante do mundo. Diante do mundo de Meursault, não diante do mundo de todos os habitantes da Terra. Dentro da discussão proposta em sala de aula, essa exemplificação ficou clara. *O estrangeiro* nos descreve apenas a possibilidade de elaborar novas condutas morais dentro daquilo que foi estabelecido por seus personagens. Não se trata de um modelo neutro, intocável e fundamentalista. “Nele, Camus descreve a realidade: o abandono de um homem no mundo privado de esperança, a condenação à morte que não conduz ao desespero, mas à revolta e ao amor pela vida. Logo, essa obra é uma filosofia posta em imagem.” (PIMENTA, 2010, 88). Assim, concordamos que *O estrangeiro* é uma obra do absurdo e singular ao desenvolvimento de nosso projeto. Ela ilustra perfeitamente o sentimento de divórcio entre o homem e o mundo. Deste modo, procura induzir o indivíduo a “se reinventar” e moralmente se recolocar diante da realidade, do mundo e das coisas.

#### **4.2 Absurdidade em *A peste***

*A peste* foi a segunda obra literária de Albert Camus utilizada no desenvolvimento de nosso projeto. Diferentemente de *O estrangeiro*, *A peste* é uma obra mais robusta e

impactante. Trata de uma situação genérica em que indivíduos se veem encurralados numa realidade insignificante e desesperadora.

Os curiosos acontecimento que são objeto desta crônica ocorreram em 194..., em Oran. Segundo a opinião geral, estavam deslocados, já que saíam um pouco do comum. A primeira vista, Oran é, na verdade, uma cidade comum e não passa de uma prefeitura francesa na costa argelina (CAMUS, 1997, p. 7).

De modo geral, Camus nos apresenta uma cidade isolada do mundo por causa de uma forte epidemia. “Na manhã do dia 16 de abril, o Dr. Bernard Rieux saiu do consultório e tropeçou num rato morto, no meio do patamar.” (CAMUS, 1997, p. 10). Admitida a peste, logo surgem os primeiros planos de quarentena. Depois soam os primeiros questionamentos existenciais: como se comportarão os habitantes de Oran? A resposta se remete ao caos subsequente; tentativas de fuga, resignações e diversas formas de se tirar proveito da situação. O tempo segue e os moradores de Oran percebem que a calamidade parece nunca cessará. Assim, todo enredo admitido torna-se passivo de comparação ao período político em que a obra foi publicada. Oran se torna uma cidade do caos rodeada por um totalitarismo político comum à Segunda Guerra Mundial.

Nessa obra, percebemos um Camus apresentando “a revolta”. Diferentemente de *O estrangeiro* em que captamos o indivíduo se deparando com o absurdo, em *A peste* esse conceito é já consolidado.

A peste é apresentada em planos diferentes: [...] camusianamente, como formas diferenciadas de materialização do mal a ser transcendido, através da revolta. Como energia, é também o mesmo absurdo camusiano: o que não pode ser eliminado e muito menos ser admitido, ser aceito. Da não admissão é que nasce a revolta, também ela uma energia, [...] que para se manter não pode se realizar. Como manifestação do mal, a peste se apresenta, devido à não-vivência do absurdo - seja por desconhecê-lo seja por aceitá-lo -, na epidemia e no totalitarismo (CASTRO, 2007, p. 67).

A revolta é reconhecida de diversas formas, principalmente diante da resistência política dos moradores de Oran que, distante da esperança, encontram meios de existência. Dessa obra, solicitamos dos alunos no desenvolvimento do projeto, que comparassem trechos do livro no sentido de compreender a “aceitação do absurdo” através dos personagens de Oran. Como está escrito no texto de apresentação da obra:

[...] “A peste” seria também um passo decisivo no rompimento com o existencialista Jean-Paul Sartre, de quem Camus se aproximara. Como seria “O homem revoltado”. Ele preconizava a revolta individual e libertária, enquanto Sartre colocava o existencialismo a serviço do marxismo (CAMUS, 1997, p. 216, grifo do autor).

Camus no apresenta um modelo de revolta distante de qualquer sistema fundamentalista. Como já apresentamos no primeiro capítulo de nossa dissertação, não vale à pena – segundo Camus – matar por uma revolução, seja ela de direita ou esquerda. O que Camus nos mostra com essa literatura é a aceitação da vida de modo coletivo. São indivíduos presos a uma quarentena política ao mesmo tempo em que enfrentam uma doença avassaladora e, diante do caos, mostram-se criadores de sua própria existência.

No desenvolvimento do projeto, alguns alunos perceberam que a realidade política em alguns países do mundo é do mesmo modo como ocorreu em Oran. Alguns outros arriscaram em afirmar que a revolta não acontece nesses países, pois não há algo como uma peste que mostre a absurdidade da vida. Como afirmou Castro (2007, p. 67): “Através da peste, além de expor uma realidade política que se configura em uma coletividade, a peça mostra as realidades internas dos habitantes de uma cidade através de um teatro que pretende ser um somatório dessas realidades, que é, para Camus, a vida.” A relação entre a política e a peste em *A peste* é o cenário perfeito para a compreensão da existência humana. Indivíduos se revoltam contra o sistema diante do óbvio: a morte. Não cabia a revolta ser alicerce para uma existência melhor? Foram esses questionamentos debatidos durante do desenvolvimento do projeto.

*A peste* é uma obra de resistência, embora Camus não use esse termo, o exemplificamos aqui como sendo sinônimo de revolta. A mudança de hábitos, o início de uma nova rotina ou recomeço, trouxe à tona as discussões filosóficas e a reflexão sobre a realidade em Oran. Está presente em seu enredo a representação da dor, da incerteza, da solidão e do confronto direto entre a vida e a morte. Isso é precedido do resgate de sentimentos puros do ser humano. Antes da doença assolar aquela região, os sentimentos de compaixão, piedade e solidariedade se encontravam ocultos. Deste modo, a morte não se passa como uma personagem de cunho natural e sim, algo desolador, trágico, com sofrimento.

A morte em *A peste* é algo que ocorre de modo gradual e ao mesmo tempo devastador. O que também debatemos no desenvolvimento do projeto foi o da capacidade humana de se mostrar diante da absurdidade da vida. Não podemos chamar de esperança o desejo individual e coletivo de sobrepor o horror da morte, mas sim uma perspicácia da realidade quando se toma o absurdo como presente. Nessa obra, indubitavelmente, consta de modo exemplar o absurdo e a revolta camusiana. O absurdo é percebido de diversas formas, mas tomado como presente através do caos instaurado diante da possibilidade de aniquilação humana pela peste. A revolta é a recusa da morte perante o absurdo, é a recusa de se entregar ao fim sem antes

estabelecer novas regras, novos meios e, acima de tudo, um novo plano existencial. Este é o modelo de ética camusiana, que foi revelado durante do desenvolvimento de nosso projeto junto aos alunos do ensino médio.

### **4.3 Albert Camus e uma experiência de absurdo, revolta e éticas em sala de aula**

O projeto *As reflexões filosóficas de Albert Camus como mediações as discussões morais em sala de aula*, foi desenvolvido em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Ocorreu em quatro aulas divididas em quatro temáticas. Na primeira parte se estabeleceu os conceitos camusianos voltados a compreensão de absurdo e sua relação com tempos sombrios. Na segunda parte se demonstrou a elaboração de uma ética da quantidade e da ética da alteridade, também com base nos texto de Camus. Na terceira parte do projeto, analisamos alguns personagens e ações presentes nas obras literárias *O estrangeiro* e *A peste* também publicadas pelo argelino. Na última etapa do projeto, propomos o debate oral daquilo que foi compreendido no desenvolvimento do projeto.

Nas duas primeiras partes, como já afirmamos, elucidamos o aspecto teórico camusiano no intuito de fortalecer a compreensão do absurdo e todo “universo” que o envolve. Nossa tentativa foi a de demonstrar que a realidade da qual Camus elaborou sua teoria pode ser próxima a realidade atual.

No primeiro ciclo do pensamento camusiano a integração do homem com o cosmo é explicitamente explorada: o mundo se apresenta como uma promessa de felicidade, que, por sua vez, se fundamenta num paraíso sensível e material, não numa realidade extraterrena (PIMENTA, 2016, p. 20).

Essa assimilação do mundo existencial ao mundo extraterreno é bastante forte na vida atual dos jovens. Isso acarreta em uma série de rejeição aos estereótipos de vidas que focam no mundo, na existência. Há uma colaboração ao preconceito aos modos de vida que não se enquadrem a idéia de esperança oriunda, dentre outras coisas, da doutrina cristã. “Nesse universo, em meio à densidade do mundo e ao mal-estar da existência, o homem se sente um estrangeiro, pois nada está claro.” (PIMENTA, 2016, p. 22). Esse sentimento de despertar, sentimento de absurdo, é bastante presente – conforme observamos no desenvolvimento do projeto – no mundo dos jovens. Sentir-se um estrangeiro em meio aos padrões das sociedades globalizadas é bastante comum, mais do que imaginávamos.

Dessa forma, acreditamos que não foi um trabalho árduo para os discentes compreenderem o absurdo camusiano e o momento histórico do qual “Camus dialogava.” A Segunda Guerra Mundial se encerrou na década de 1940, mas o sentimento de guerra ocorre diariamente nas periferias dos países em desenvolvimento. Os tempos sombrios e a absurdidade da vida nunca estiveram tão presentes quanto agora. O mundo não é harmônico e a racionalidade atrelada a sensibilidade humana faz com que o indivíduo sempre perceba essa realidade caótica. “O homem é racional, mas também possui sensibilidade. É pela sensibilidade que ele experimenta sua contradição com o mundo; é a partir dela, da sensibilidade, que ele sofre e se decepciona perante o mundo.” (PIMENTA, 2016, p. 24). Assim, na compreensão atônita do absurdo encerramos a primeira parte de nosso projeto.

#### **4.4 Compreensão das “éticas” camusiana**

No que se refere à compreensão da ética camusiana, ou éticas camusiana, por parte dos discentes, utilizamos como exemplo – primeiramente – o personagem Dom Juan. Desconstruímos, assim como fez Camus, a visão libidinoso estendida ao personagem da literatura espanhola. A ética da quantidade, como já tratamos em nossos estudos, é desenvolvida através da exemplificação da vida de Dom Juan. O nosso interesse foi o de mostrar não apenas um exemplo personificado, porém tudo aquilo entorno da atitude do personagem. Não é o envolvimento com várias mulheres que faz de Dom Juan um indivíduo do absurdo, mas sim sua compreensão de finitude existencial. “Don Juan não procura o sentido profundo das coisas, ele procura viver muito, sem almejar viver profundamente a qualidade de suas conquistas. Ele sabe que a profundidade da experiência desilude, esse é o motivo dele substituir a qualidade pela quantidade.” (PIMENTA, 2010, p. 49). Dom Juan compreendeu perfeitamente as possibilidades da frustração que o aprofundamento de uma relação amorosa pode causar. Diante dessa constatação, optou em viver diferentes romances superficiais. Esse foi o modelo de ética da quantidade. Com essa exemplificação literária atrelada aos preceitos filosóficos de Camus, os discentes compreenderam uma primeira alusão ética diante do absurdo.

Em um segundo momento de compreensão ética, deixamos de lado o aspecto individual da ética da quantidade, para nos voltarmos a um aspecto coletivo com a ética da alteridade. Esse modelo moral de absurdo foi trabalhado no desenvolvimento do projeto através da compreensão de alguns “movimentos políticos” homogêneos. Dentre eles, expomos a idéia de revolução através da ideologia. “A crítica camusiana à ideologia ocorre

porque ela, a ideologia, transforma, por meio de uma sucessão lógica de raciocínio, o crime em objetivo.” (PIMENTA, 2016, p. 56). Desse modo, não se pode considerar ética aquilo que envolve o assassinato. Do mesmo jeito que o absurdo não pode ser compreendido apenas pela esfera do suicídio, ele também não pode ser objeto do assassinato. É um erro achar que se morrer ou matar por uma causa seja exemplar ao indivíduo ou coletivo que compreendeu o absurdo. Para se aceitar o absurdo é preciso – como já afirmamos – estar vivo. “Podemos argumentar, na tentativa de justificar a violência, mas, segundo Camus, não há justificativa para atrocidades sustentadas por discursos ideológicos”. (PIMENTA, 2016, p. 57).

Nesse sentido, coube a revolta responder os anseios da coletividade em meio ao absurdo de regimes políticos totalitários.

Diferentemente da revolução, que busca a totalidade, a revolta busca a unidade. O tempo da revolta é o presente. A revolta não oscila entre o matar e o morrer, isto é, entre o auto sacrifício e o assassinato, para produzir o que não somos, mas vive e deixa viver para criar o que somos (PIMENTA, 2016, p. 59).

Assim, compreendemos o homem revoltado como aquele que age de acordo com a ideia de limite. Agindo coletivamente, o homem revoltado se contrapõe à ordem que o oprime. Para que isso ocorra é preciso que os indivíduos se ponham uns no lugar dos outros. É essa alteridade oriunda da compreensão do absurdo em meio ao caos político de regimes totalitários, que transforma a revolta em ética da alteridade. Assim, lendo trechos de nossas pesquisas e escrevendo conceitos chaves no quadro branco, pudemos transmitir aos ouvintes de nosso projeto, dois tipos diferentes de estrutura ética elucidadas por Albert Camus.

#### **4.5 Desenvolvimento da discussão moral com base em *O estrangeiro* e *A peste***

No desenvolvimento do projeto, quando utilizamos as obras literárias *O estrangeiro* e *A peste*, identificamos e demonstramos trechos que exemplificassem a ética camusiana. Nosso intuito foi de gerar, a partir desses trechos, discussões entorno das “éticas” apresentadas. Em *O estrangeiro*, na primeira parte, há a seguinte alusão:

Ao acordar, compreendi por que motivo o meu patrão mostrara um ar aborrecido quando lhe pedi os dois dias de licença: hoje era sábado. Tinha-o, por assim dizer, esquecido, mas, ao levantar-me, esta idéia viera-me à cabeça. O patrão, muito naturalmente, pensou que eu disporia assim de quatro dias de feriado contando com o domingo, e isso não lhe podia dar prazer de espécie nenhuma (CAMUS, 1982, p. 174).



Na citação acima apresentada, a exposição de uma vida maquinal em meio ao “mundo contemporâneo do trabalho” foi também uma forma de compreender o absurdo. Como o próprio Camus apresentou essa mesma alusão em o *Mito* (do qual já tratamos no primeiro capítulo de nossos estudos), aqui coube repetir essa mesma alusão através da constatação de seu personagem Meursault. Foi esse confronto entre a teoria e a prática, entre filosofia e literatura que desenvolvemos junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio, as partes finais de nossos estudos.

Em outra passagem de *O estrangeiro* que também foi exposta aos alunos, demonstrava o encontro entre Meursault e Maria Cardona, uma antiga colega de trabalho. Eles se reencontraram na praia e logo vieram a se agraciar. À noite, antes de irem ao cinema, ela lhe dirigiu os seguintes comentários:

Depois de vestidos, ficou admirada de me ver com uma gravata preta e perguntou-me se eu estava de luto. Disse-lhe que a minha mãe tinha morrido. Como queria saber havia quanto tempo, respondi-lhe: - Morreu ontem. – Esboçou um movimento de recuo, mas não fez nenhuma observação. Tive vontade de lhe dizer que a culpa não fora minha, mas detive-me porque me pareceu já ter dito isso mesmo ao meu patrão (CAMUS, 1982, p. 175-176).

Nessa parte, notamos a simplicidade do qual o personagem Meursault trata a morte de sua mãe. Para alguns discentes que participavam do desenvolvimento do projeto, essa característica do personagem Meursault revelou sua lucidez diante a absurdidade da vida. A morte torna-se uma menor “surpresa” quando se reconhece a finitude existencial. Dessa forma, os alunos assimilaram trechos da obra *O estrangeiro* com a teoria ética de Camus voltada para o indivíduo, sobretudo através da superficialidade do personagem Meursault.

Em outro momento, utilizamos a obra *A peste* para focarmos num contexto coletivo, seja na relação coletiva com o absurdo ou mesmo numa tomada de ação através da revolta e ética da alteridade. Assim, apresentamos – através da segunda parte de *A peste* – o isolamento dos moradores da cidade por meio do seguinte trecho:

As comunicações telefônicas interurbanas, autorizadas a princípio, provocaram tal congestionamento nas cabines públicas e nas linhas, que foram totalmente suspensas durante alguns dias e, depois, estritamente limitadas aos chamados casos urgentes, como morte, nascimento e casamento (CAMUS, 1997, p. 50).

Esse isolamento dos indivíduos foi alvo de questionamentos pelos discentes que participavam do desenvolvimento do projeto. Quais os tipos de sentimentos foram gerados nos moradores da cidade? O que significa o isolamento repentino, em meio a “pouca”

constatação de liberdade que temos no mundo contemporâneo? Mais uma constatação desse isolamento foi evidenciada no seguinte trecho: “Aliás, alguns dias depois, quando se tornou evidente que ninguém conseguiria sair da cidade, alguém teve a idéia de perguntar se o regresso dos que haviam partido antes da epidemia podia ser autorizado.” (CAMUS, 1997, p. 51). Mais uma vez os alunos questionaram: quais seriam as conseqüências sociais desse isolamento repentino e agora institucionalizado na cidade de Oran? Baseado na teoria camusiana apresentada, a única conclusão foi a de que logo se estabeleceria a revolta.

Percebemos isso através de trechos que demonstravam como a cidade era e o que ela se tornou com a peste. O verão em Oran era extremamente alegre e satisfatório antes da peste. “A cidade abria-se então para o mar e derramava sua mocidade nas praias. Nesse verão, pelo contrário, o mar próximo estava interditado e o corpo já não tinha direito às suas alegrias. Que fazer nessas condições?” (CAMUS, 1997, p. 80-81). O isolamento foi uma ação governamental contra a cidade na tentativa de estabelecer um propósito. Todo esse enredo é idêntico a revolução, quando se oprimem meios visando um fim. Assim, a revolta viria no presente, de forma coletiva e contra os grilhões que prendiam a cidade. Ela viria atrelada a ética da alteridade, já que seu intuito seria o estabelecer um recomeço coletivo. Caberia aos moradores de Oran determinar, desde então, suas ações. Estabeleceria assim a ética da alteridade.

Desse modo, encerramos nosso projeto se utilizando das obras literárias de Camus. Não foi à toa, somos convictos de que os conceitos de peste e de estrangeiridade formam o tema central da obra filosófica do autor. Nas obras *O estrangeiro* e *A peste* também nos deparamos com a constatação do absurdo através de seus personagens. De uma maneira ou de outra, essa assimilação acarretou numa ética individual ou coletiva, tratadas pelo autor de ética da quantidade e ética da alteridade. Dessa forma, não foi nosso intuito primordial dizer aos discentes que participaram do desenvolvimento do projeto qual a melhor ética a seguir. Nossa tentativa, com êxito, foi de relatar como um pensador contemporâneo “dialogou” e “elaborou” sua teoria diante de fatores históricos de seu tempo. Assim, os estudos camusianos apresentados serviram, dentre outras coisas, para delegar aos discentes a possibilidade da tomada de decisão diante a realidade que os cercam, com a justificativa que a teoria e literatura camusiana estão bastante próximas da realidade social atual.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa e no desenvolvimento do projeto junto aos alunos do ensino médio da rede pública, focamos em esmiuçar na aprendizagem de Camus e condensar na apresentação da filosofia da existência dele e de outros autores. Acreditamos que conseguimos atingir nossos objetivos, uma vez que explanamos a realidade camusiana ao mesmo tempo em que ouvimos a realidade dos discentes do qual o projeto foi desenvolvido. Assim, a afirmação de que a filosofia da existência é diferente de uma metafísica – por exemplo – comprovou-se por meio de nossos escritos.

Em outras palavras, não indicamos em nossa pesquisa um modelo de educação a ser seguido. Isso também não está presente diretamente na teoria camusiana. Para essa comprovação, tivemos que aprofundar no absurdo e demais elementos que o rodeiam, visando um conhecimento que seria necessário para o desenvolvimento do projeto junto a uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública brasileira.

Desse modo, achamos que o nosso projeto poderia ser desenvolvido em quatro encontros divididos em quatro temáticas. A primeira parte do projeto desenvolvido em sala de aula – como relatamos nesses estudos - originou-se da pesquisa que foi esmiuçada no primeiro capítulo dessa dissertação. Nele, apresentaremos uma breve leitura histórica de tempos sombrios, termo utilizado por Hannah Arendt que se caracterizava como um conceito que descrevia uma realidade também vivida por outros autores da filosofia, dentre eles Albert Camus. As atrocidades acometidas nas Duas Guerras foi o que caracterizou aquele período como sombrio. O utilizamos na tentativa de contextualizar o aluno sobre a realidade da qual Camus utilizou para elaborar sua teoria. Acreditamos, desse modo, que isso contribuiria para a assimilação do discente com a realidade absurda, uma de nossas intenções primordiais. Colaborações de Jean-Paul Sartre, Hannah Arendt, Theodor Adorno e outros autores também foram utilizados em nossos estudos como meio de melhor respaldar nossa indicação.

O primeiro capítulo de nossa dissertação – como afirmamos anteriormente - também serviu para apresentarmos o conceito de absurdo e demais elementos que o cercam: sentimento de absurdo, suicídio físico, suicídio filosófico e etc. Isso serviu para que, durante a conclusão do projeto, se gerasse uma discussão moral entre os participantes do projeto. Por isso, foi também necessários apresentarmos sucintamente as definições de ética da quantidade e ética da alteridade, preceitos morais utilizados por Camus em sua filosofia e literatura. Assim, com o auxílio da pesquisa que foi apresentada no primeiro capítulo dessa dissertação,

conseguimos explicar o contexto histórico em que Camus elaborou sua teoria e também os principais conceitos de sua teoria.

No capítulo seguinte de nossos estudos, voltamos para a análise de alguns documentos educacionais, sobretudo aqueles com foco no ensino de filosofia. Iniciamos, porém, apresentando a pesquisa de Danilo Rodrigues Pimenta relativo a formação dos primeiros cursos de formação de professores de filosofia que surgiram no Brasil. Apresentamos as primeiras tendências filosóficas brasileiras através do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Nosso intuito foi o de saber quais eram as primeiras “tendências filosóficas” a serem utilizadas em nosso país. É parte da formação de professores, tecerem críticas a formação educacional de seu país vigente. Isso garante um “melhoramento” das formas de atuar em sala de aula. Em seguida, nos apropriamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados para as ciências humanas e ensino de filosofia. Relacionamos a proposta do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo junto as propostas dos PCNs, no intuito de garantir respaldo legal e educacional para desenvolvimento de nosso projeto em sala de aula.

Desse modo, vimos que nos PCNs para o Ensino Médio publicados no ano de 2000, as áreas estabelecidas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia -, não excluem a adesão de discussões que incrementam tais conhecimentos também relacionados com a Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Isso nos remete as possibilidades de uma discussão com foco existencial, do qual estaria inserida a teoria camusiana. Assim, tivemos uma confirmação para o desenvolvimento de nosso projeto junto aos alunos do ensino médio.

No capítulo final de nossos estudos, expomos como foi o desenvolvimento do projeto em sala de aula. Inicialmente – como já relatamos - abordamos a teoria filosófica e literatura camusiana através de quatro encontros divididos em quatro temáticas. Podemos observar que todas as temáticas tinham relação entre si, já que o propósito primordial do projeto foi seguido: demonstrar a absurdidade camusiana e sua possibilidade de auxílio para a discussão ética em sala de aula no intuito de “munir” os discentes de uma capacidade de gerir sua própria condição moral. Assim, na primeira temática explanamos as leituras filosóficas relacionadas aos “tempos sombrios”. Realizamos uma “breve análise histórica” daquele período das Duas Grandes Guerras Mundiais, cenário do qual Camus elaborou sua “teoria do Absurdo”.

Na segunda temática de nosso projeto, focamos na compreensão de absurdo e demais conceitos que o cerca: sentimento de absurdo, suicídio físico, suicídio filosófico e etc. Para isso, utilizamos a obra *O Mito de Sísifo* focando na maneira pela qual Camus desenvolveu sua

teoria. Desse modo, foi parte de nossos estudos primeiramente relacionar a realidade de tempos sombrios no período das Duas Guerras Mundiais com alguns problemas sociais na atualidade. Depois, apresentamos os principais conceitos camusianos na tentativa de indicar a existência desses conceitos na realidade atual do discente. Assim, poderiam – do mesmo modo que ocorreu a Camus – compreender mais facilmente a absurdidade da vida.

Na conclusão de nosso projeto, analisamos as obras literárias *O estrangeiro* e *A peste* de Albert Camus. Demonstramos, através dessas obras, como os personagens se depararam na prática com a teoria camusiana apresentada nas duas primeiras temáticas. Se na segunda temática abordamos, dentre outras coisas, a formação teórica de uma ética da quantidade e ética da alteridade, nessas duas últimas partes demonstramos como os personagens da literatura camusiana se confrontaram com o absurdo e elaboraram – através de suas ações – “modelos” de ética, seja individual ou coletiva. Desse modo, concluímos o projeto através de um debate ocorrido em sala de aula sobre toda a temática apresentada. Assim, como já afirmamos, acreditamos que conseguimos atingir nossos objetivos propostos. A discussão moral sob o auxílio da teoria moral de um renomado autor da filosofia, torna-se parte indiscutível do ensino filosófico, pois foi estimulada através da leitura e reflexão da realidade estudantil por meio de um autor. No nosso caso, Albert Camus.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMITRANO, Georgia Cristina. *Albert Camus: um pensador em tempos sombrios*. Uberlândia. EDUFU, 2014.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 6.ed.São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- ARISTÓTELES: *Coleção os pensadores. Ética a Nicômaco*. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. Editora: Victor Civita. RS, 1984.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BRASIL. PCN - Ética. Disponível em: "<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>" Palmas - TO, acesso em: 15/08/2017.
- BRASIL, Portal Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) – Ensino Médio: Brasil. Ministério da Educação*. Disponível no sítio: "<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>" Palmas – TO, acesso em: 11/07/2018.
- BRASIL, Portal Ministério da Educação. *PCN Ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Disponível no sítio: "<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>" Palmas – TO, acesso em: 19/07/2018.
- CAMUS, Albert. *A peste*. Trad. Valerie Rumjanek. São Paulo: Record, 1997.
- CAMUS, Albert. *Cadernos (1935-37): A esperança do mundo*. Tradução Rafael Araújo e Samara Geske. São Paulo: Editora Hedra, 2014.
- CAMUS, Albert. *Estado de sítio; O estrangeiro*. Traduções de Maria Jacintha e Antonio quadros. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- CAMUS, Albert. *O Averso e o Direito*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- CAMUS, Albert. *O exílio e o reino*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.
- CAMUS, Albert. *Ensaio*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CARNEIRO, Ivana Libertadoira Borges. *O ser humano em Sartre: o paradoxo da existência in: Problemas de Fenomenologia & Hermenêutica*. Feira de Santana - BA: Universidade Estadual de Feira de Santana/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Filosofia, 2002.

CASTRO, Sandra de Pádua. *Peste e estrangeiridade em estado de sítio de Albert Camus*. Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG 2007. Disponível no sítio: “[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-74TPQA/disserta\\_o\\_pdf.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-74TPQA/disserta_o_pdf.pdf?sequence=1)” Palmas – TO, acesso em: 22/12/2018.

COHN, Lionel. *La nature et l’homme dans l’œuvre d’Albert Camus et dans la pensée de Teilhard de Chardin*. Lousanne: L’age d’homme, 1975.

FEST, Joachim. *No bunker de Hitler: Os últimos dias do Terceiro Reich*. Tradução de Jens e PatriciaLehmann. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche: o humano como memória e como promessa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GILES, Thomas Ransom. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. Volume II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. Disponível no sítio: “<http://www.cedes.unicamp.br>” Palmas – TO, acesso em 02/02/2016. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GUÉROULT, Martial. *O problema da legitimidade da história da filosofia*. Revista de História – USP, São Paulo, n. 75, 3º Trimestre, 1968.

HUSSERL, E. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

JULIÃO, José Nicolao. *O pragmatismo de Nietzsche e o seu desdobramento estético segundo Habermas*. Trans/Form/Ação, São Paulo, 31(1): 153-175, 2008. Disponível no Sítio: “<http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n1/v31n1a09.pdf>” Palmas - TO, acesso em: 24/02/2018.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução: Ricardo 12a ed. Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago - 12a ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*. Edusc, Bauru/SP, 2001.

MOURA, Carlos Eduardo de. *Consciência e liberdade em Sartre: por uma perspectiva ética*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

NUNES, Benedito. *No tempo do niilismo e outros ensaios*. São Paulo; Editora Ática, 1993.

OLIVEIRA, Graziela Zaltron de. *As contribuições de Adorno para repensar a educação*. Disponível em: “<http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-contribuicoes-de-adorno.pdf>” Revista Pragmateia Filosófica - Ano 2 - Nº 1 - Out. 2008.

PERINE, Marcelo. *Violência e Nihilismo. O segredo e a tarefa da filosofia*. KRITERION, Belo Horizonte, no 106, Dez/2002, p.108-126. Disponível no Sítio: “<http://www.scielo.br/pdf/kr/v43n106/v43n106a08.pdf>” Palmas - TO, acesso em: 24/02/2018.

PIMENTA, Alessandro. *A ética da revolta em Albert Camus*. Goiânia: UFG, 2004. (Dissertação de Mestrado).

PIMENTA, Alessandro. *A ética da alteridade na filosofia de Camus*. *Philosophos*, Goiânia, V.17, N.1, p. 11-30, Jan./Jun. 2012.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *As ilustrações de vidas absurdas segundo Albert Camus*. Disponível no sítio: “[http://www.uece.br/kalagatos/dmdocuments/V10N19\\_Inv\\_2013\\_Artigo\\_Danilo\\_Pimenta.pdf](http://www.uece.br/kalagatos/dmdocuments/V10N19_Inv_2013_Artigo_Danilo_Pimenta.pdf)” Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2013. Palmas - TO, acesso em: 02/02/2016.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *A criação absurda segundo Albert Camus*. Disponível em: HYPERLINK “[http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3207/1/DISSERTAÇÃO\\_CriaçãoAbsurdaSegundo.PDF](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3207/1/DISSERTAÇÃO_CriaçãoAbsurdaSegundo.PDF)” Palmas - TO, acesso em: 10/04/2015. Ouro Preto - MG, 2010.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. *Entre o absurdo e a revolta: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus*. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2016. Disponível no sítio: HYPERLINK “[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305020/1/Pimenta\\_DaniloRodrigues\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305020/1/Pimenta_DaniloRodrigues_D.pdf)” Palmas – TO, acesso em: 09/07/2018.

PINTO, Manuel Costa. Apresentação. *A inteligência e o cadafalso e outros ensaios*. Seleção, organização e apresentação de Manuel Costa Pinto. Trad. Manuel Costa Pinto e Cristina Murachco. Rio de Janeiro: Record, 1998.

PORCHAT, Oswaldo. *Prefácio introdutório*. In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. Trad. Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

SARTRE, Jean-Paul. *A Náusea*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Apresentação e notas: Arlette Elhaim-Sartre. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, H.J.S. *O problema da motivação moral em Kant*. Disponível no sítio: HYPERLINK “<http://books.scielo.org/id/kgx3n/pdf/souza-9788579830167.pdf>” Palmas - TO, acesso em:



02/02/2016. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 141 p. ISBN 978-85-7983-016-7.

SPAEMANN, Robert. *Felicidade e Benevolência. Ensaio sobre ética*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

## APÊNDICE A – “UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA”

A pesquisa exposta nessa dissertação culminou no desenvolvimento do projeto em sala de aula. Sua implantação ocorreu durante quatro encontros previamente agendados. Foi realizado em sala de aula numa turma do 3<sup>a</sup> ano B do período matutino, composta por 28 alunos de vários gêneros e classes sociais. Cada encontro teve 50 minutos; tempo utilizado para as explanações sucintas relativas ao que foi pesquisado e exposto nos capítulos dessa dissertação. Os encontros iniciavam-se às 7 horas e 50 minutos nas quintas-feiras, ocorridos entre os meses de agosto e setembro de 2018.

Na primeira parte, na qual se estabeleceu os conceitos camusianos voltados à compreensão de absurdo e sua relação com tempos sombrios, iniciamos questionando se os discentes já tinham ouvido falar sobre Albert Camus. Relatamos brevemente a biografia do autor, bem como sua relação com a filosofia e literatura. Logo também apresentamos como iríamos desenvolver o projeto naquele ambiente, sem relatar que nosso intuito final seria “estimular” uma discussão moral entre os envolvidos.

Todos esses primeiros apontamentos foram realizados de modo expositivo, com a utilização do quadro-branco. Desse modo, conseguimos expor também na primeira aula, a concepção de “tempos sombrios” por meio de alguns outros autores da filosofia. Assim, os alunos perceberam que o filósofo não age solitariamente. Assimilaram que, independentemente de sua teoria ou corrente filosófica, a reflexão dialoga com a realidade na qual aquele autor faz parte.

No segundo encontro, ocorrido na quinta-feira da semana seguinte, focamos na compreensão de absurdo e demais conceitos que o cerca: sentimento de absurdo, suicídio físico, suicídio filosófico e etc. Utilizamos principalmente a obra *O Mito de Sísifo*, e optamos por expor trechos dessa obra em um aparelho de data-show. No final desse encontro, foi questionado aos alunos se eles sabiam sobre casos de suicídio ou qualquer outra “demonstração” de confronto com o absurdo de pessoas próximas. Eles relataram diversas histórias, inclusive elucidando o alto nível de melancolia e depressão do período histórico atual.

No terceiro encontro, também ocorrido no mesmo horário de uma quinta-feira, realizamos uma pequena revisão da concepção de tempos sombrios e demais conceitos que cercam o absurdo. Nesse encontro, também optamos por expor por meio do aparelho de data-

show, alguns trechos da obra literária *O estrangeiro*, da qual Camus demonstra a absurdidade em seu romance.

No último encontro, tratamos de expor as concepções camusianas por meio da obra literária *A peste*. Após apresentarmos e associarmos as literaturas de Camus com sua filosofia, partimos para a discussão moral referente aos assuntos expostos no desenvolvimento do projeto. Questionamentos tais: “Como você caracteriza Tempos Sombrios? O que você compreende por Absurdo camusiano? O que é Suicídio Físico? O que é Suicídio Filosófico? Como as obras literárias *O estrangeiro* e *A peste* contribuem naquilo que foi apresentado no projeto?” Diante das respostas apresentadas de maneira oral, outros questionamentos e assimilações surgiam, demonstrando um bom desempenho e a participação de todos nas discussões.

Desse modo, a discussão moral ocorrida após a tomada de conhecimento dos discentes com aquilo que foi apresentado no desenvolvimento do projeto, pôde contribuir para um “diferente” discernimento da realidade social do aluno. Assim, acharíamos conveniente se esse discente pudesse elaborar desde então, sua existência por meio de uma nova conduta moral.