

A concepção de educação, tecida na rede de significações construídas na fenomenologia, enfatiza o *cuidado* com o *projeto* do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal, dando-se destaque ao Ego, ao Outro, à Verdade e à realidade do mundo-vida.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo

A afirmação "o irrefletido tem prioridade ontológica sobre o refletido, porque ele não tem, de modo algum, necessidade de ser refletido para existir e a reflexão supõe a intervenção de uma consciência de segundo grau" traz consigo o pensar sobre a ação e liberdade e, ao fazê-lo, já não admite que, ingenuamente, não se assuma esse questionamento ao tematizar-se educação e ao posicionar-se como educador.

Ildeu Moreira Coêlho

A prova rigorosa e a formação do professor de matemática entrecruzam-se ao trabalhar a prova como técnica e como crítica; a Educação Matemática é o campo natural da leitura crítica a respeito da prova rigorosa na formação do professor, contrapondo-se à espera da produção científica da matemática, campo de leitura técnica....

Antonio Vicente Marafioti Garnica

ISBN: 85-85428-46-5



9

788585 428464

- Ildeu Moreira Coêlho
- Antonio Vicente Marafioti Garnica

com Maria Aparecida Viggiani Bicudo e
Isabel Franchi Cappelletti (orgs.)

Fenomenologia



uma visão abrangente da

Educação

OLHO
d'água

• Ildeu Moreira Coêlho
• Antonio Vicente Marafioti Garnica

com Maria Aparecida Viggiani Bicudo e
Isabel Franchi Cappelletti (orgs.)

Fenomenologia

uma visão abrangente da

Educação

OLHO
d'água

Novembro/1999

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios sem permissão escrita da Editora.

Editor
Jorge Claudio Ribeiro

Capa
A partir de "Carnaval de Arlequim", de Joan Miró

Diagramação
Tania Cristina Volpato

ISBN: 85-85428-46-5

Editora Olho d'Água
Rua Dr. Homem de Melo, 1.036
05007-002 São Paulo, SP
☎ (011) 263-9633 e 263-1287

Internet = <http://www.olhodagua.com.br>

ÍNDICE

Prefácio	5
<i>A contribuição da fenomenologia à educação</i>	11
Maria Aparecida Viggiani Bicudo	
<i>Fenomenologia e educação</i>	53
Ildeu Moreira Coêlho	
<i>Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor</i>	105
Antonio Vicente Marafioti Garnica	

PREFÁCIO

A Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos realizou em 1997, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o encontro “Formação de Educadores” que teve por tema articulador a formação do educador vista sob o enfoque da fenomenologia. As variações em torno desse tema expuseram estudos que visaram explicitar o quê de fenomenologia na educação.

Pesquisas já desenvolvidas na Sociedade revelavam características essenciais do ato de ensinar, de aprender, da educação, da formação do professor de ciências biológicas, de matemática, de português, da escola e de procedimentos de investigação qualitativa. Esclareciam também aspectos importantes da fenomenologia husserliana, heideggeriana e merleau-pontyana.

Entendia-se ter chegado o momento de buscar uma articulação entre os diferentes temas investigados a partir do sentido que faziam para a educação, para a prática pedagógica e para a investigação efetivada nessa região de inquérito, segundo enfoque possibilitado pela fenomenologia.

Com esse propósito, organizou-se o encontro. Foram apresentadas três conferências que teciam a trama das contribuições

da fenomenologia à educação, organizadas em dois eixos temáticos.

A primeira foi a apresentação do texto “A contribuição da fenomenologia à educação”, palestra de abertura do encontro, debatida pelo Prof. Dr. Ildeo Moreira Coêlho, especialmente convidado. Buscou-se expor o pensar a respeito dos temas centrais abordados e desenvolvidos pela fenomenologia, esclarecendo-os e indicando em que e de que modo presentificavam-se na concepção de educação trabalhada pela Sociedade.

Dentre os temas postos em evidência, deu-se prioridade à postura assumida na atitude natural e na atitude fenomenológica, por entender-se que esse é o ponto em que os procedimentos de investigação de cunho fenomenológico se diferenciam. E, também, por entender-se que na rede das significações construídas na história desse pensamento, qualquer que fosse o ponto priorizado, todos aqueles característicos são laçados e necessariamente destacadas as concepções de consciência e de intencionalidade, aspectos primeiros da fenomenologia.

Seguindo-se esse fio condutor, expôs-se a redução transcendental, enfocando a redução de primeiro e de segundo níveis. O rigor, perseguido pela fenomenologia, é essencial ao movimento da redução e dessa perspectiva foi tratado. O subjetivo, o intersubjetivo e o objetivo foram trazidos à cena, expondo a linguagem, a história, o social, sedimentadores do sentido percebido e materializadores do mundo-vida.

Nesse texto sobre a importância da fenomenologia para a Educação foram apontadas três vertentes: a concepção de realidade e de conhecimento e o modo como se presentificam na prática pedagógica; os procedimentos de investigação de temas educacionais; a práxis educacional. Na démarche desse pensar, foram abordados os modos pelos quais a educação é vista sob a perspectiva natural e sob a fenomenológica. A concepção de educação, tecida na rede das significações construídas na fenomenologia, enfatiza o cuidado com o projeto do humano em suas

possibilidades de ser mundano e temporal, dando-se destaque ao Ego, ao Outro, à Verdade e à realidade do mundo-vida.

Ao ser debatido pelo professor Ildeo, esse trabalho afirmou-se e expandiu-se. Com o texto “fenomenologia e Educação” foi contemplada a fenomenologia de Husserl: ao dar informação sobre dados bibliográficos, importantes para a contextualização histórica; ao confrontar a noção de rigor perseguida por Husserl e a de exatidão trabalhada pelas ciências exatas; ao trazer o significado de fenomenologia; ao expor o sentido, percebido e elaborado pelo autor. Dado o discurso claro, consistente e formulado com o rigor exigido pela filosofia, essa parte do texto, ao afirmar, enriqueceu sobremaneira aquele, origem do debate.

Relevante para a Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos e para aqueles que buscam na fenomenologia caminhos para entender a educação foi item 2, “Sartre e a radicalização da fenomenologia em Husserl”. Situa o debate Sartre x Husserl no tocante à intencionalidade, esclarecendo pontos de convergência e de divergência entre ambos. Ao destacá-los, o autor pontua os temas preferidos de Sartre: a emoção, a imaginação e a liberdade. Ao fazê-lo, contribui para a expansão do pensar fenomenológico no interior da Sociedade.

Importante também é o enfoque do texto a respeito do refletido e do irrefletido, em Sartre. A afirmação “o irrefletido tem prioridade ontológica sobre o refletido porque não tem, de modo algum, necessidade de ser refletido para existir, enquanto que a reflexão supõe a intervenção de uma consciência de segundo grau” traz o pensar sobre ação e liberdade. Ao fazê-lo, não admite que, ingenuamente, se deixe de assumir esse questionamento ao se tematizar a educação e ao se posicionar como educador.

A afirmação acima também contribui com os trabalhos em andamento, na Sociedade, a respeito do pré-predicativo ou antepredicativo ou pré-reflexivo na obra de Merleau-Ponty.

Ao afirmar que consciência é liberdade, o professor Ildeo contribui muito para esclarecer um ponto que tem primazia na

atitude fenomenológica. Trata-se daquele que insiste em que a consciência não pode isolar-se do mundo ou existir sem ele pois em virtude de sua natureza é consciência de, consciência de mundo, consciência em situação. Assim, a condição essencial para que uma consciência imagine é que esteja em situação no mundo, que esteja-no-mundo.

O item 3, do texto de Ildeo, “fenomenologia e educação: início de uma reflexão”, avança na direção já assumida em “A contribuição da fenomenologia à educação”, objeto do debate. Ao fazê-lo, o autor destaca a importância fundamental da redução fenomenológica, da epoché, da suspensão do juízo, da fidelidade ao que se dá de modo evidente, mostrando ser a fenomenologia educativa em si mesma. Para explicitar esse entendimento, elabora um verdadeiro ensaio sobre fenomenologia e educação.

A lógica de organização do Encontro pautou-se em dois eixos. O primeiro priorizou o debate da fenomenologia e de sua importância para uma concepção de educação e de procedimentos de pesquisa nessa região de inquérito, que a concebesse de modo diferente do tradicionalmente assumido pelo essencialismo ou pelo positivismo.

O segundo eixo tratou das investigações de membros da Sociedade sobre a formação de educadores na perspectiva fenomenológica. Teve como articulador o Prof. Dr. Antonio Vicente Marafiotti Garnica que apresentou a conferência “Educação matemática e paradigmas: o clássico e o emergente nas pesquisas efetuadas”.

Além dessas conferências, o Encontro constituiu-se de apresentações orais de trabalhos seguidas de debates. Versaram sobre educação e formação de professores. Dentre eles, foram apresentadas investigações sobre formação de professores de matemática e de ciências biológicas, incluindo a área da saúde. Todas serão publicadas pela Sociedade.

O texto do professor Garnica começa com uma síntese do que denomina “paradigmas clássico e emergente” ao circunscre-

ver-se ao pensamento científico. Nessa perspectiva aborda a educação matemática e a pesquisa qualitativa, privilegiando a de cunho fenomenológico.

O texto de Garnica enfoca a questão da prova rigorosa ou simplesmente prova, como sendo o que atesta a veracidade ou autenticidade de cada proposição do raciocínio matemático e como sendo a metodologia única de geração do conhecimento matemático na órbita de uma abordagem cientificista da matemática. Toda sua argumentação é edificada sobre a dupla prova rigorosa e formação do professor de matemática.

Apresenta uma análise hermenêutica a respeito de formação, visando a colocar em evidência a formação do professor. Aborda os significados de formatione tal como expressos no vocabulário latino e de Bildung, tal como apresentado por Gadamer em “Verdade e Método”, trazendo-os para a investigação em educação. Dado que a existência só pode ser compreendida no círculo existencial hermenêutico, é nessa circularidade de compreensões/interpretações que se dá a formação. Desse modo, enfatiza a formação do professor em situação de ensino e de aprendizagem. Numa abertura de horizontes, quando domina um vigor nascente comum, professor e aluno percebem o mundo e se percebem, no que se apóiam e se revigoram mutuamente. Um talento não se constrói nem se molda: deixa-se brotar e cultiva-se.

A prova rigorosa e a formação de professor de matemática entrecruzam-se ao tratar da prova como técnica e como crítica. A contribuição do seu pensar situa-se nesse ponto. Afirma que “a educação matemática é o campo natural da leitura crítica a respeito da prova rigorosa na formação do professor, contrapondo-se à esfera da produção científica de matemática, campo da leitura técnica”.

Desse modo, sua argumentação sobre a formação do professor ancora-se não apenas em estudos pedagógicos mas no modo de trabalhar, em cursos que visam a essa formação, o que é específico à produção científica do conhecimento matemático, ou seja, a prova rigorosa. Privilegia os aspectos técnico e crítico da

prova mostrando como se entrelaçam e como não se pode pretender a formação do professor dessa ciência sem se buscar o característico na formação do seu conhecimento.

Com esses temas, a Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos apresenta uma reflexão sobre a contribuição da fenomenologia à educação, destacando questões da pesquisa educacional e da formação do professor.

Nós, da Sociedade, estamos convencidos de estar respondendo às interrogações do nosso tempo, sobre a educação, o pedagógico, a formação do professor a partir dos estudos efetuados em fenomenologia e do sentido que eles fazem para nós quanto a esses temas.

*Maria Aparecida Viggiani Bicudo
São Paulo, abril de 1999*

A CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA À EDUCAÇÃO

Maria Aparecida Viggiani Bicudo*

Pretendo aqui tomar a educação como um tema de estudo e, ao mesmo tempo, como o *pro-jeto humano*¹ que abrange ações, escolhas, análises, reflexões e processos de ensino e de aprendizagem. Pro-jeto que se estende no fazer e no *transfazer*²

(*) Professora Titular de Filosofia da Educação da Unesp, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro. Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Rio Claro. 1996.

¹ *Pro-jeto* é o que lança à frente, atualizando-se em ações e programações na temporalidade e na espacialidade mundanas. Pro-jeto humano é o que lança à frente as possibilidades do humano atualizar-se na dimensão do tempo vivido.

² Transfazer, recriar. "Termo que não tem o mesmo significado que dialética. O transfazer refere-se a como o ser humano enquanto indivíduo sente o mundo e, a partir do que, lhe atribui significados. Significa ir além de, superar um simples fazer. É um re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades". Cf. Joel Martins. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiésis*. São Paulo. Ed. Cortez. 1992. pág. 22.

de cada um individualmente e de todos em conjunto, em que o individual e o coletivo não encontram limites divisórios mas se interpenetram formando redes interconectadas.

A pergunta “em que a fenomenologia pode contribuir ou em que contribui com a educação?”, portanto, encontra seu significado nesse modo de entender a educação.

Já de início, pode ser afirmado que sua contribuição se dá em diferentes perspectivas e níveis.

Como método de investigação, fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou características essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica.

Como procedimento didático-pedagógico, ela contribui na medida em que o seu fazer é caracterizado pela busca do sentido e pela atribuição de significados, tornando-se um excelente modo de trabalho na realidade escolar. Trabalha com o real tal como ele é vivido no cotidiano, o que significa que não parte de proposições lógicas ou de teorizações sobre o aluno, a escola, a atividade docente e a aprendizagem mas toma alunos e professores no modo como estão em uma escola específica. Portanto, na dimensão do tempo vivido que se alonga para o passado e para o futuro de cada sujeito envolvido, bem como na dimensão temporal e histórica daquela escola cujo significado se esclarece se olhada junto com o das outras escolas com seus professores, teóricos da educação, governos, alunos, famílias, sociedade, cultura, história.

Como concepção de realidade e de conhecimento, ao buscar pelo sentido e pelo significado, toca em pedras angulares da educação. Seus temas cruciais são a constituição do sentido, a atribuição do significado, a constituição do objeto para o sujeito, a construção da objetividade, o real, a verdade, a palavra, o

discurso, a linguagem, o Eu, o *Outro*. Seus temas, portanto, são aqueles presentes no fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, são esclarecedores e são conteúdos da prática educacional.

Ao trabalhar fenomenologicamente no âmbito da educação escolar, a postura é a de buscar pelo sentido e pelo significado do que se faz e do que se escolhe. Com isso, faz-se presente o autoconhecimento e o conhecimento do *Outro*.³ Nesse fazer, a análise, a crítica e a reflexão são constantes e são componentes básicos.

Essa atitude e modo de proceder não se restringem à situação da sala de aula, mas podem abranger todas as perspectivas da realidade escolar. As relações de trabalho que se estabelecem no seio da instituição *escola* bem como as questões sobre o homem, o mundo, a realidade e o conhecimento que sempre se colocam ao fazer planejamentos e ao traçar uma política educacional, são temas que solicitam tratamento rigoroso. Portanto, analítico, crítico e reflexivo para que uma ação interventiva seja eficaz e seja também a expressão de uma práxis consciente e engajada.

A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos — cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas.

Para tornar explícito o modo pelo qual se pode trabalhar a educação e em educação fenomenologicamente, serão apresentados alguns temas próprios da fenomenologia desenvolvidos em suas linhas principais, tentando-se mostrar, posteriormente, como

³ *Outro* significa o que não é *Eu*. Para a fenomenologia, a constituição do *Outro* no *Eu* é um tema central. É trabalhado no que Husserl denomina de redução transcendental de segundo nível, tratada, principalmente, na 5ª Meditação Cartesiana.

eles se podem fazer presentes na prática pedagógica e na pesquisa do campo educacional.

Fenomenologia: abordando temas centrais

“Fenomenologia” é um nome composto: “fenômeno” vem da palavra grega *phainomenon*, que deriva do verbo grego *phainestai* e significa “o que se manifesta, se mostra, aparece”. *Logos* possui muitos significados, como “o que reúne, unifica, o unificante, raciocínio, discurso, reunião”.⁴ Fenomenologia, então, pode ser entendida como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado.

Toda a complexidade do pensar fenomenológico, que se constitui em um método por ser um procedimento sistemático e rigoroso, decorre da sua busca de estudar o próprio fenômeno. Este é o que se mostra. Mas o que se mostra? A quem isto que aparece se mostra? De que modo isto aparece e como isto que aparece se expõe e se mantém no modo de expor-se? E o que significa rigor ou ciência rigorosa na fenomenologia?

Essas interrogações direcionam a investigação fenomenológica, indo de Husserl a seus seguidores mais renomados como Heidegger e Gadamer, Paul Ricœur e Merleau-Ponty, estendendo-se por investigadores que estudam diferentes temas em graus e especificidades diversas.

Entretanto, é preciso que, já de início, se deixe posto que o ponto estruturante do pensar fenomenológico é *intencionalidade*.

Intencionalidade, cujo significado será posteriormente explicitado neste texto, é característica da consciência. É por isso que a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de ser um pensar radical a esse respeito. Mas, certa-

⁴ cf. HEIDEGGER, M. in *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1966.

mente, ela é mais que isso. É uma atitude assumida perante o mundo e o conhecimento que não apenas trabalha com um conceito estruturante de consciência, procedendo de modo analítico para esclarecê-lo. Porém, é uma atitude que assume a consciência como não sendo parte ou região de um campo mais amplo que a envolveria e às coisas às quais se refere ou que existem objetivamente na realidade externa, mas que é um todo absoluto, não dependente e que não tem nada fora de si.

Ora, esse modo fenomenológico de conhecer o *objetivo*, como o existente que não está além de sua manifestação, que é relativo à percepção e dependente da consciência, difere radicalmente da maneira comum e tradicional de conceber-se o *objetivo*. Nessa maneira de ver, a *coisa* é tida como um existente fora do campo da percepção e é assumida como “existindo em si”.

Essas concepções são manifestações de duas atitudes assumidas em relação ao objetivo: a *natural* e a *fenomenológica*.

Começar a falar de fenomenologia é difícil, por tratar-se de um pensar complexo, extremamente elaborado, e construído por meio de muitas obras.

Escolhemos como um ponto central da rede de significados já atribuídos e de concepções já construídas o significado de *objetivo*, pois seu esclarecimento faz percorrer toda a rede já interconectada. Esse esclarecimento exige que se mostre a diferença existente entre a concepção de *objetivo* enfocado na perspectiva da *atitude natural* e na da *atitude fenomenológica*.

O objetivo na atitude natural e na atitude fenomenológica

De acordo com Husserl⁵, no mundo da atitude natural o *objetivo* diz respeito às coisas em si, ou seja, às coisas enquanto

⁵ Cf. HUSSERL, Edmund. *Ideas Relativas a Uma fenomenologia Pura y Una Filosofia Fenomenológica*. México. Fondo de Cultura Económica. 1949; págs.64 e seguintes.

existentes fora do campo da percepção. Nessa atitude, a postura imperante é a da ingenuidade, no sentido de aceitar o ponto de partida e as afirmações interconectadas de modo lógico, concernentes ao corpo de conhecimento de um campo do saber, sem crítica. Isto é, sem buscar justificar todas as afirmações a partir das suas raízes plantadas no ato gerador do conhecimento. Os estudos feitos são empiricamente conduzidos para abordar a realidade dos fenômenos naturais, sejam eles fatos, eventos, propriedades, conhecimentos, mente, significados. A própria mente e seus atos são considerados uma parte das coisas existentes e, como tais, estão aí para serem estudados empiricamente.

Moura⁶ assim se expressa com referência às coisas do mundo natural: “São concebidas como conteúdos positivos pensáveis como distintos, por princípio, dos fenômenos ou manifestações”. Nessa atitude são tomadas como objeto tanto a coisa que se torna objeto para o sujeito, quanto a consciência que opera relações desse conhecimento. Isso significa que o *Eu* e suas experiências subjetivas são assumidos como *coisas em si*, como parte do mundo. E o mundo é representado por imagem ou por signos, representação essa considerada tão mais correta quanto mais se adequar ao que representa:

*Supor que a representação se faz por imagem ou por signo é supor um objeto exterior ao qual a consciência efetivamente não tem acesso, é supor uma transcendência real do objeto frente à consciência, uma separação real entre o objeto e suas manifestações.*⁷

A concepção de verdade com a qual a atitude natural trabalha está pautada nessa relação de adequação entre a representação e o representado. “Verdade” é entendida como “adequação”.

⁶ MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. *Crítica da Razão na fenomenologia*. São Paulo. Nova Stella e EDUSP. 1989. pág. 164.

⁷ idem pág. 171

Na *atitude fenomenológica*, exposta de modo pleno em 1908 nas *Meditações Cartesianas*⁸ e a partir delas, a coisa não é tida como sendo em si, uma vez que

- 1º) *não está além da sua manifestação e, portanto, ela é relativa à percepção e dependente da consciência;*
- 2º) *a consciência não é parte ou região de um campo mais amplo, mas é ela mesma um todo que é absoluto, não dependente, e que não tem nada fora de si*⁹

Para explicitar o significado dessas afirmações, é preciso mostrar como ocorre a mudança da atitude natural para a fenomenológica. Expor esse *como* é desvelar a *redução transcendental*.

Antes, porém, de expormos a redução transcendental, achamos conveniente esclarecer o significado de consciência, intencionalidade, reflexão e essência, pois são constantemente mencionadas nas obras e pesquisas fenomenológicas e são constitutivas da *redução*.

Consciência. Intencionalidade. Reflexão

Para a fenomenologia, a consciência é intencionalidade. É o próprio ato de estar-se atento a, dirigido para...

*A intencionalidade é o que caracteriza a consciência em seu pleno sentido e o que autoriza designar, ao mesmo tempo, a corrente interna das vivências como corrente da consciência e como unidade de uma consciência.*¹⁰

⁸ HUSSERL, E. *Cartesian Meditations an Introduction to Phenomenology*. The Hague. Sixth Impression. Martinus Nijhoff. 1977.

⁹ MOURA, C.A.R., opus cit. pág. 170.

¹⁰ HUSSERL, E. *Ideas*. op. cit. pág. 198.

A intencionalidade é a essência da consciência, ou seja, sua característica peculiar. Vem do verbo latino *intendo, tendi, tentum, ere* que significa “tender em uma direção, estender, tender para, abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força”.¹¹ Esses significados permitem que se compreenda “consciência” como “expansão para o mundo, abrindo-se para”. Aqui está a diferença entre consciência na atitude natural, entendida como coisa, recipiente, formadora, parte do mundo e consciência entendida pela fenomenologia como intencionalidade, movimento de estender-se a... *Entendemos por intencionalidade a peculiaridade das vivências de serem consciência de algo*.¹²

Esse algo não se refere apenas ao visualmente presente, mas abrange o movimento de efetivação ou de desejo de efetivação do ato em que a vivência se dá.

Um agradar-se, um desejar, um julgar etc., pode levar-se a cabo no sentido específico dessa expressão, isto é, pelo Eu, que nesse levar a cabo atua vivazmente (ou como ao levar a cabo a tristeza padece realmente); mas semelhantes modos de consciência já podem mover-se, emergir do fundo sem que lhes leve a cabo assim. Por sua própria essência já são, entretanto, essas inatualidades consciência de algo. Por isso não fizemos entrar na essência da intencionalidade também o específico do cogito, o olhar para ou o voltar-se para algo... antes, este cogitativo nos serviu como uma modalidade especial do que chamamos em geral de intencionalidade.¹³

Afirmar que a consciência não tem nada fora de si quer dizer que nesse movimento de voltar-se para, de estender-se a, ela já enlaça o objeto das suas vivências e, com isso, esse objeto

¹¹ GAFFIOT, F. *Dictionnaire Latin/Français*. Paris. Achette. 1934.

¹² HUSSERL, E. *Ideas*, op. cit. pág. 199.

¹³ idem. pág. 200.

é sempre intencional. É nisso que se encontra o âmago da diferença entre *atitude natural* e *atitude fenomenológica*. Para a fenomenologia, todo objeto é objeto intencional. Essa é a síntese *noesis-noema*, ou seja, dos atos vivenciais e do produto dos atos vivenciais e que caracteriza a redução fenomenológica,¹⁴ pela qual o mundo é convertido em intencional, tornando-se correlato da consciência.

Mas a consciência não efetua apenas o movimento de expandir-se para o mundo. Ela também intenciona as próprias vivências. Esse é o movimento reflexivo, pelo qual ela abarca as vivências, permitindo-se lucidez. Interessantemente, o verbo grego *phainomai* também significa brilhar, luzir.¹⁵ “Estar lúcido” significa ver com nitidez, com clareza. Estar lúcido, ciente das próprias vivências, é um estado possível pelo movimento reflexivo.

Reflexão, como as análises precedentes mostravam, é uma expressão para atos em que a corrente da experiência (Erlebnis) com seus eventos múltiplos (fases de experiência, intencionalidades) pode ser apreendida e analisada à luz da sua própria evidência. É, como também podemos expressá-la, o nome que damos ao próprio método da consciência para o conhecimento da consciência, em geral. E neste método ela se torna objeto de possíveis estudos. Reflexão é também atribuída a tipos de experiências essencialmente relacionadas e, portanto, o tema de um importante capítulo da fenomenologia, cuja função é distinguir as diferentes reflexões e analisá-las em ordem sistemática.¹⁶

¹⁴ Pela *redução transcendental*, os atos da consciência expõem-se, ou seja, toma-se ciência deles de modo que, pela reflexão presente na redução, são explicitadas as raízes cognitivas das próprias afirmações. No item seguinte deste artigo será exposta a *Redução*.

¹⁵ BAILLY, A. *Dictionnaire Grec/Français*. Paris. Hachette. 1950

¹⁶ HUSSERL, E. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Fourth Printing. London & New York. Collier-Mac-Milan Ltda. 1972. pág. 200.

É importante notar que esse movimento reflexivo, que viabiliza à consciência auto-abranger-se, autoconhecer-se e autocriticar-se, é o ato do *Self* ou *si-mesmo*, tal como ele é entendido por Kierkegaard e trabalhado por muitos psicólogos, psicanalistas e filósofos.

*... o que é o self? O self é a relação que se relaciona ao seu próprio self, ou o que na relação relaciona-se ao seu próprio self, o self não é a relação mas o que a relação relaciona ao seu próprio self... se... a relação se relaciona ao seu próprio self, a relação é, então, o terceiro termo positivo, e isto é o self.*¹⁷

O que permite o *voltar-se sobre* é a reflexão. Para Husserl, ela é o constituinte do sentido, por ser um movimento que vai do *noema*, entendido como produto dos atos vivenciais, para o *noésis*, próprio de atos vivenciais. Por ela, a compreensão das vivências é factível. É sempre um voltar, uma percepção retrospectiva, focando as manifestações das percepções primeiras. Esse é o sentido de *Erlebnis*.

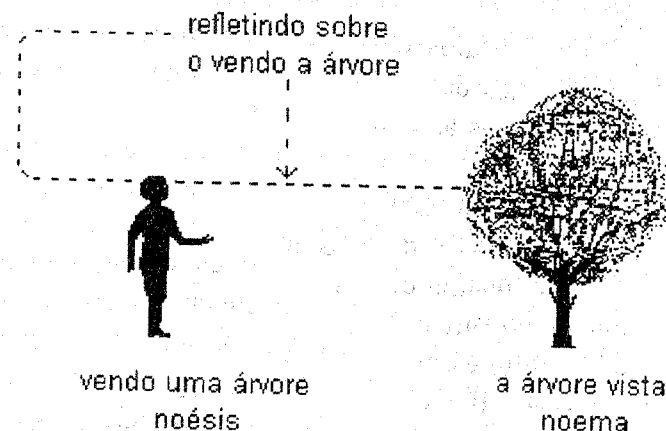
Refletir é um ato e, como tal, sempre passível de tornar-se um objeto intencional sobre cujos atos a reflexão se pode voltar. É um movimento de *dar um passo a trás* e olhar o vivido, o feito, o realizado. Isso envolve distanciamento e, ao mesmo tempo, viver uma experiência reflexiva.

Esse é o sentido de *transcendência* na fenomenologia: uma percepção retrospectiva do vivido, de modo que haja evidência dos atos geradores do *noema*. Assim, a fenomenologia Transcendental põe-se como uma crítica do conhecimento e, também, *como um criticismo da totalidade da experiência humana que tem o autocriticismo como fundante*.¹⁸

¹⁷ KIERKEGAARD, S. *Fear and Trembling*. New York. Doubleday Anchor Books. 1945. pág. 146.

¹⁸ ZANER, Richard M. *The Way of Phenomenology - Criticism as a Philosophical Discipline*. Indianapolis. The Bobbs Merrill Co. Inc. 1970. pág. 194.

O que foi dito neste item pode ser mostrado pelo seguinte diagrama:¹⁹



Redução Transcendental

Husserl parte da objetividade do mundo natural, tal como assegurada pela filosofia cartesiana mediante a obtenção das idéias claras e distintas, propondo-se a compreendê-la. Portanto, ele não tem como tarefa auto-imposta derrubar a crença da objetividade cartesiana, mas explicitar o que significam as afirmações sobre o mundo presentes no modo natural de explicá-lo. É nessa busca que o significado por ele atribuído à *Filosofia como Ciência Rigorosa*²⁰ se esclarece.

A fenomenologia não é uma ciência como a natural e humana que procede de modo ingênuo com respeito ao seu ponto de partida e à aceitação das suas afirmações justificadas no empiri-

¹⁹ Idem. pág. 133.

²⁰ HUSSERL, E. "Philosophy as Rigorous Science" in Husserl, E. *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*. New York. Harper Torchbooks. 1965.

camente comprovado. A ciência rigorosa examina todas as afirmações de modo a justificá-las plenamente mediante a *redução transcendental*.

Pela *redução*, os atos da consciência expõem-se, ou seja, toma-se ciência deles de modo que, pela reflexão, seu componente, são explicitadas as raízes cognitivas das próprias afirmações.

O procedimento da redução transcendental é trabalhado por Husserl em suas obras e tratado de modo diferente conforme a época e, em uma mesma obra, com nomes diversos. Usa “redução”, “redução fenomenológica”, “redução transcendental” e *epoché*. Bell²¹ toma esses nomes como sinônimos no estudo que faz sobre Husserl. E Kern²² afirma que intérpretes importantes da obra husserliana distinguiram quatro caminhos que levam à *redução transcendental*: o cartesiano, o da psicologia intencional, o da crítica das ciências positivas e o da ontologia. Para ele, os dois últimos caminhos podem ser entendidos como sendo apenas um, motivo pelo qual distingue apenas três modos de redução. Diz que esses três modos aparecem em Husserl segundo modificações, mas que há uma estrutura subjacente mais estável, que descreve no artigo “The Three Ways to the Transcendental Phenomenological Reduction in the Philosophy of Edmund Husserl”.²³

Nesse artigo, Kern indica as obras de Husserl em que o modo cartesiano da redução é trabalhado. Afirma que seu começo é encontrado nas *Investigaciones Lógicas*²⁴ em 1901; que aparece

²¹ BELL, David. *Husserl. The Arguments of the Philosophers*. London & New York. Routledge. 1990.

²² KERN, Iso. “The Three Ways to the Transcendental Phenomenological Reduction in the Philosophy of Edmund Husserl” in Elliston, F. & MacCornick, Peter. (editors). *Husserl Expositions and Appraisals*. Notre Dame and London. University of Notre Dame Press. 1977.

²³ idem.

²⁴ HUSSERL, E. *Investigaciones Lógicas*. Madrid. Alianza Editorial S.A. 1982.

em 1904 em um texto sobre Descartes, em 1907 nos *Five Lectures* e no *Erst Philosophie* em 1923 e 1924.

De maneira resumida, para explicitar o caminho cartesiano da redução, serão apresentados a seguir os pontos marcantes da sua estrutura, segundo o exposto por Kern.

No início está a idéia de filosofia tida como ciência absolutamente fundamentada, construída de modo rigoroso a partir de um começo absoluto. Esse começo consiste de evidência indubitável e clara. Essa evidência, porém, não é obtida na crença do mundo natural, mas exercitada na *epoché*. O que resta após a *epoché* é o conhecimento de um mundo transcendental que tem o *cogito* como o começo absoluto. O *cogito* traz intencionalmente o mundo todo como um *cogitatum* em si mesmo. O mundo passa a existir como fenômeno para o filósofo que efetuou a *epoché*. A subjetividade pura é apreendida na sua extensão plena. Nessa perspectiva, pode-se ficar preso ao idealismo solipsista, uma vez que, pela redução, o *cogito* dá existência ao mundo.

Pelo caminho da *psicologia intencional*, a *redução* se inicia por uma referência às ciências físicas que, interessadas no puramente físico, se abstraem do que quer que seja psíquico. Opondo-se a essa prática, Husserl concebe a idéia de uma ciência complementar que tem por meta o psíquico, abstraindo-se do físico. Essa abstração que retém o psíquico não tem a mesma estrutura que aquela das ciências físicas naturais. Isso porque na psicologia intencional o *Eu* pode assegurar uma experiência vivida pura, apenas ao voltar-se intencionalmente para o objeto dessa experiência que não é aquele do mundo natural, empiricamente dado. Entretanto, essa *epoché* ainda não assegura o puramente psíquico. Esse é assegurado por aquela que põe em suspensão o interesse pelo mundo, apreendendo o puramente psíquico de uma só vez, quando o *Eu* se apreende e apreende o mundo.

De acordo com Kern, Husserl aborda sistematicamente a redução pela psicologia intencional em 1923 e 1924 nas conferências *Erst Philosophie*.

O caminho da redução transcendental pela *ontologia* pode ser delineado pela busca por princípios ou base das ciências. Nessa investida, Husserl atém-se à lógica formal e à ontologia, entendidas às vezes como *Mathesis Universalis* no sentido de conter o princípio universal das ciências; às ontologias regionais ou materiais que apresentam uma unidade, se tomadas juntas, e formam os princípios particulares ou normas *a priori* das ciências positivas; à ontologia do mundo-vida que forma a base de toda ontologia científica e da lógica e à qual toda ciência se refere. Essa idéia aparece nos últimos trabalhos de Husserl, principalmente no *The Crisis of European Science*.²⁵ A tarefa da redução é, então, esclarecer o *a priori* ontológico e sujeitar a concepção desse *a priori* a uma crítica. Para tanto, surge a necessidade de uma *reflexão radical* que supere a visão parcial do conhecimento ontológico positivo. Esse vê o *a priori* ontológico sob o prisma do mundo natural, em sua correlação com a subjetividade. Agora o positivo é apresentado na vida múltipla da subjetividade e a positividade é vista em correlação com a subjetividade, como sendo constituída objetivamente no subjetivo. Essa subjetividade é a transcendental. É exibida como intersubjetividade e como temporal; portanto, como comunalizada e histórica.

Neste texto apresentaremos a *redução transcendental* seguindo mais o *The Crisis of European Science*²⁶ e o *Cartesian Meditations*.²⁷ O primeiro por efetuar o que pode ser chamado de *primeiro nível de redução*, mostrando como o mundo é fenomenologicamente constituído e por apresentar o pensamento de Husserl sobre o *mundo-vida*²⁸ como meta-base de todo conhecimento, inclusive o científico. Supera o solipsismo do Eu transcendental, abrindo-se à intersubjetividade, à história, à linguagem e dando

conta de como o objetivo é construído na subjetividade e na intersubjetividade.²⁹ O *Cartesian Meditations* por efetuar o *segundo nível de redução*, fazendo a redução do *Ego* e do alterego e desvelando como a intersubjetividade se constitui.

A redução do mundo: percepção, objeto intencional, coisa, essência, objeto ideal

No parágrafo 41 e seguintes do *The Crisis of European Science*, a redução transcendental é apresentada como sendo a ação de o *Eu* ficar acima do mundo que, agora pela *epoché*, adquire para esse *Eu* um sentido peculiar, o de fenômeno. Não se trata de negar o mundo, mas de tê-lo como um *mundo-vida*, enquanto um campo universal das experiências, previamente fixado. Esse é o mundo *a priori* das coisas espaço-temporais experienciadas na vida pré e extra-científica. Ele é o *mundo-horizonte* no qual sempre se está consciente dos objetos existentes e dos Outros, companheiros, e onde se vive na certeza da sua existência. É esse mundo que é tomado como tema de investigação científica e, assim, o mundo objetivo *a priori* se torna uma realização teórica mediada pela subjetividade e objetivada pela intersubjetividade.

A separação entre o mundo-vida *a priori* e o objetivo lógico é efetuada pela *primeira epoché* ou *redução de primeiro nível*.

Nessa *epoché*, coloca-se em suspensão o mundo-vida e efetua-se a reflexão por ser-se *dele* e *nele* consciente. Viver consciente *do* e *no* mundo-vida é estar-se atendo a ele e a si-próprio, experienciando e efetuando a certeza ôntica desse mesmo mundo.

É importante frisar que a *redução transcendental* ou *epoché transcendental* não é um ato temporário, acidental e isolado que se repete. Mas é uma atitude habitual daquele que modifica a sua

²⁵ HUSSERL, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston. Northwestern University Press. 1970.

²⁶ op.cit.

²⁷ op.cit.

²⁸ "mundo-vida" tradução de *Lebenswelt*

²⁹ HUSSERL, E. *The Origin of Geometry in Husserl*, E. The Crisis of European Sciences. op. cit.

postura no mundo-vida ao colocá-lo como tema de suas indagações. Assim, o mundo-vida não é colocado como suspeita e nem o fluxo da existência interrompida para que a redução possa ser realizada.

Como efetuar a *epoché*? Como sair da atitude natural e assumir a atitude fenomenológica?

De acordo com Husserl, é preciso considerar o mundo em sua concretude e as experiências aí vivenciadas. No parágrafo 45 do *The Crisis of European Science* fala do início da *epoché* como sendo o trabalho de expor-se o que é dado na intuição ou na percepção. Detém-se enfocando a percepção como um fenômeno complexo. Não a trata de modo abstrato, mas descreve a experiência de perceber-se uma coisa. Afirma que perceber uma coisa é vê-la, tocá-la, cheirá-la, ouvi-la; enfim, senti-la de diferentes maneiras e de acordo com as possibilidades dos sentidos. Em cada percepção, mostram-se aspectos diferentes do percebido. Assim, o percebido no ato de ver é diferente do percebido no ato de ouvir ou no ato de tocar, e assim por diante. Mesmo que se permaneça apenas no campo de um sentido, dão-se nuances que surgem em múltiplas formas no fluxo contínuo da percepção.

Uma coisa se dá, necessariamente, em modos de aparecer, em que o núcleo de algo realmente exibido rodeado por obra de apercepções, de um horizonte co-dado impropriamente e mais ou menos vagamente indeterminado.³⁰

Essa afirmação poderia levar a uma interpretação prematura de que a *coisa*, na fenomenologia, é transformada em atos subjetivos, e a realidade objetiva, tal como entendida na perspectiva da atitude natural, é deixada a uma multiplicidade de vivências psicológicas.

É certo que, para a fenomenologia, a coisa percebida se exhibe de múltiplas maneiras. Mas isso não significa que ela se perde na multiplicidade das percepções. De acordo com Husserl, há sempre uma unidade que permeia as múltiplas maneiras em que a percepção da coisa se dá, formada por uma *síntese de identificação* ou uma *síntese de transição* do percebido no seu horizonte e no mundo-horizonte.³¹ Aí o que é percebido, e não o fruto de uma ilusão, aponta para uma multiplicidade de existentes perceptuais harmoniosamente relacionados. Isso leva à compreensão de que a coisa percebida tem uma unidade interna, oriunda da *síntese de identificação*, e uma externa, dada sua inserção no mundo-horizonte.

Ora, como ocorrem a unidade interna e a externa na multiplicidade de percepções do objeto intencional³² que é sempre por perfis?

Na *Crítica da Razão na Fenomenologia*, ao elucidar a redução, Moura³³ afirma que o vivido traz em si o seu objeto intencional, objeto dito, então, imanente. Mas isso não significa que o objeto seja uma parte do real vivido, caso em que se estaria lidando com a imanência real. Mas significa que as vivências subjetivas, que são psicológicas, têm um conjunto de conteúdos imanentes que são as sensações e as *noesis*, que dão origem ao fenômeno, no sentido noético. Esses fenômenos noéticos são processos psíquicos múltiplos e separados entre si por uma individualização, cuja responsável é a temporalidade imanente, isto é, a das vivências. Assim, cada percepção comporta fases em que, na passagem de uma a outra, nenhum momento poderá permanecer o mesmo e, concomitantemente, o *objeto intencional* surge como idêntico nas fases temporalmente separadas.

³¹ Mundo-horizonte é entendido como campo perceptual.

³² Todo objeto, na perspectiva fenomenológica, é intencional, uma vez que se trata da coisa enquanto dada na percepção.

³³ MOURA, C.A.R. *Crítica da Razão na Fenomenologia*. op. cit. pág. 157 e seguintes.

³⁰ HUSSERL, E. *Ideas*. op. cit. pág. 99.

Esse jogo entre *multiplicidade*, característica da percepção que é por perfis, e *identidade* do objeto intencional determina a transcendência do objeto com relação aos aspectos psicológicos da consciência. Desse modo, o objeto intencional é o pólo de identidade *imanente* às experiências vividas; entretanto é, também, *transcendente* a essas vivências por ser percebido como idêntico no fluxo temporal das experiências vividas.

Para Husserl, a atividade que reúne a multiplicidade, de modo que o idêntico seja percebido, é a *intuição essencial*. É nesse ato que a *essência*, ou *eidos*, é intuída, possibilitando a evidência da característica essencial do fenômeno. A *essência* designa um objeto intencional com novas características, uma vez que ele é dado na intuição essencial. Esses são os atos que geram a constituição dos objetos ideais ou das idealidades. Husserl afirma: "Uma intuição empírica ou individual pode converter-se em intuição essencial (ideação) e a intuição essencial é também intuição e não mera representação".³⁴

Falar de intuição essencial, de essência e de idealidade de objetos ideais pode levar à interpretação de que a fenomenologia husserliana permanece em nível de abstração que inviabiliza o tratamento *de* e *no* mundo-vida e que se coloca em uma região atemporal. Entretanto, ainda ao efetuar a redução de primeiro nível ou do mundo-vida, Husserl é suficientemente claro para mostrar que esse não é o caso: a percepção é temporal, mundana e carnal.

Afirma que o ato de perceber, ou seja, a percepção, ocorre no presente. Mas, sempre em um horizonte temporal, no qual passado e futuro também estão presentes em um fluxo contínuo de retenções e de protensões. Desse modo, percepção e percebido se dão no mundo-horizonte, em perspectivas, quando o sentido vai-se pondo e a significação se processa. É assim que os objetos intencionais passam a existir para a consciência com os

significados a eles atribuídos mediante o modo pelo qual se fizeram presentes no mundo-horizonte. É assim que a realidade do mundo-vida passa pela subjetividade e que a certeza do mundo se estabelece.

Essa subjetividade, todavia, não é entendida como uma entidade abstrata. No parágrafo 47 do *The Crisis of European Sciences*, Husserl fala do movimento dos corpos vivos, tanto no caso *do meu corpo vivo*³⁵ que se movimenta e que sente, portanto, percebe, como no movimento dos corpos-físicos, como ainda no dos *Outros* humanos presentes no mundo-horizonte.

Ao considerar a presença do *Outro* no mundo-horizonte, a fenomenologia husserliana transcende definitivamente a idealidade solipsista de um *Eu puro* que se auto-apreende e se autocompreende. Os *Outros*, corpos vivos que se presentificam e percepções que são comunicadas, tecendo a rede da intersubjetividade, são tidos como co-sujeitos da experiência do mundo, formando o horizonte onde o encontro do Eu-consigo mesmo e com o Outro é possível.

Nesse mundo-horizonte, o que existe, em qualquer modalidade que seja, tem seus modos de dar-se à experiência, e o sujeito tem suas variações subjetivas de perceber-se e de realizar sínteses perceptivas comunicadas, de acordo com as peculiaridades, aos Outros sujeitos.

Ora, nessa abordagem, como entender a *verdade*?

De acordo com Husserl, nessa rede fluida do mundo-horizonte, têm-se apenas indicadores de realidades apontadas pelas subjetividades existentes. Cada sujeito, corpo vivo, indica um conjunto geral e possível de maneiras de experienciar um dado objeto. A totalidade dessas múltiplas maneiras é um horizonte de processos realizáveis e, como tais, concretizáveis em cada expe-

³⁵ Os temas *percepção* e *corpo-vivo* são investigados por Maurice Merleau-Ponty, que avança nas questões da intersubjetividade e da linguagem. A concepção de *corpo-vivo* desenvolve-se, sendo denominada *corpo-próprio* ou *corpo-encarnado*.

³⁴ HUSSERL, E. *Ideas*. op. cit. pág. 20.

riência, na intenção operativa a ela inerente. Para cada sujeito, essa intenção é o *cogito*. As maneiras de a *coisa* ser experienciada, que trazem consigo os modos pelos quais ela se doa e que se referem ao *o quê* e ao *como* dessa experiência, formam o *cogitatum*.

Esse movimento de *redução transcendental* exposto até aqui, de acordo com Husserl³⁶, realiza um primeiro nível de redução, modificando a atitude natural e dando lugar à fenomenológica. Entretanto, ela não põe em suspensão o *Ego* e, portanto, não efetua uma *epoché de segundo nível* para investigar as afirmações feitas sobre ele e sobre a intencionalidade e sobre a constituição da intersubjetividade.

Ego, na consistência radical da *epoché*, é compreendido como Ego-pólo dos seus atos, habitualidades, capacidades e como estando diretamente dirigido para pólo-objeto particular e seu pólo-horizonte, o mundo.

Na atitude natural, passou-se, sem problematizar, do *Ego* à intersubjetividade mediante a aceitação de que no mundo há homens reais, ainda que cada um não se veja como sendo eles. Na atitude fenomenológica, com o questionamento filosófico, há um sujeito que interroga o mundo e, assim, no âmago da experiência reflexiva, há apenas um *Eu*, e tudo mais que o cerca é o *não-Eu*, o alienígena, o *Outro*. Portanto,

*a relação Eu-Outro nasce como um problema filosófico. Então constituir o Outro, como Outro, no e por meio de eu-mesmo, é mostrar como o sentido do Ego, nascido com a experiência reflexiva, vem à consciência da minha existência como uma entrada para todo sentido, é comunicado a esses Outros e permite-me dizer que aqueles Outros lá também são si mesmos, Egos*³⁷

³⁶ HUSSERL, E. *The Crises of European Science*. op. cit. pág. 182.

³⁷ HUSSERL, E. *Cartesian Meditations*, op.cit. pág. 95.

A Redução do Eu-Outro

Na *Quinta Meditação*, Husserl traça as linhas do sentido pelo qual a experiência da *identidade* se refere ao alienígena, o que não é o *Ego*, ao *Outro*. De acordo com Ricoeur³⁸, a fenomenologia procura mostrar que o sentido de alterego surge *no e a partir do Ego*. Procura mostrar, também, a peculiaridade da experiência do *Outro* enquanto uma experiência que não é a do *Ego*. Essa proposta traz uma dificuldade que é implícita à própria fenomenologia, na medida em que traça esses dois requisitos aparentemente opostos.

Para Ricoeur³⁹, o veículo do sentido do que é chamado o *Outro* apresenta-se como um estranho paradoxo, até mesmo como um tríptico paradoxo.

O primeiro paradoxo é posto da seguinte maneira: embora haja apenas um sujeito (o *Eu*), o *Outro* não é dado simplesmente como objeto psico-físico, mas é também um sujeito que se questiona e que age reflexivamente e, como tal, percebe o *Eu* como pertencendo ao mesmo mundo dele. O segundo paradoxo emerge do entendimento de que o mundo não é apenas uma cena privada, mas uma propriedade pública. De um lado há o *mundo-fenômeno* que é de cada um e, de Outro, há o *mundo-fenômeno* oposto a todos os sujeitos da experiência e aos seus mundos-vida. O sentido da *objetividade do mundo* age sobre este segundo paradoxo. O terceiro paradoxo é posto pela presença dos objetos culturais, cuja constituição está ligada ao *Outro*, enquanto todos membros da comunidade.

Ao efetuar a *epoché* de segundo nível, Husserl vai progressiva e metodicamente do solipsismo à comunidade. Opera essa redução mediante a exposição da esfera da identidade, a apreensão analógica do *Outro* e a constituição do mundo comum ou da

³⁸ RICOEUR, Paul. *Husserl. An Analysis of His Phenomenology*. Evanston. Northwestern University Press. 1967.

³⁹ idem, pág. 117.

esfera intermonádica. Para efetuar a redução da experiência transcendental à esfera da identidade, conforme solicitado pelo método fenomenológico, Husserl:

*desconsidera todos efeitos da intencionalidade relacionados mediata ou imediatamente a outra subjetividade e delimita, primeiro de tudo, o nexus total daquela intencionalidade atual e potencial em que o Ego constitui dentro de si uma identidade peculiar.*⁴⁰

Esse é um procedimento que abstrai do *Ego* tudo que não é *si próprio* e, dessa maneira, obtém o *Outro*. Pode levar a indagar se há algo que mereça ser chamado de *esfera primordial, identidade, mônada* ou *Ego*, podendo haver um mundo próprio anterior à intersubjetividade.

Segundo Ricoeur, essa é uma objeção forte.⁴¹ Mas, diz esse autor, é preciso compreender o que Husserl faz. Ele não busca a gênese da experiência do *eu-mesmo* que viesse a preceder a experiência do *Outro*. Mas sua questão é a da origem do sentido do *Outro*. E esse sentido advém daquele do eu-mesmo e não ao contrário. O sentido do *Eu* é transferido de mim ao *Outro*, se o *Outro* for, em verdade, um alterego. Sendo assim, a redução à esfera da identidade não dilui o *Outro* em mim, mas reconhece o paradoxo *Eu-Outro*.

A esfera da identidade é um produto da abstração do que não é *Eu* da sua esfera. Essa esfera é constituída por um *residuum* de uma operação abstrativa, não podendo ser equiparada a qualquer estágio que a psicologia da criança ou a psicanálise permitem distinguir. Esse *residuum* é o primeiro laço de uma cadeia de significações que prosseguem de maneira que o *Ego* possa dizer *Eu-mesmo* e, então, *Outro*.

Entretanto, é importante que seja destacado que o *residuum*, que é o produto de um ato de abstração, é uma unidade concre-

ta. E aqui não há contradição, pois, em Husserl, “concreto” designa uma totalidade suficiente ou auto-independente. Nesse caso, a totalidade isolada que corresponde à abstração da esfera da identidade é o corpo-próprio ou *Leib*.⁴²

Aqui chegamos a uma questão muito importante no pensar fenomenológico, por se tratar de um pólo de identidade, concreto, que gera o sentido, que é a referência da perspectiva do olhar compreensivo que se estende ao mundo indo ao *Outro* e trazendo-o ao *Eu*, que efetua a dialética do *fora de mim* e do *em mim*, constituindo o alienígena dentro e fora da identidade. Esse pólo é o *corpo-próprio*, cuja carne torna mundana a esfera primordial da identidade, conseguida pela abstração.

A esfera primordial é compreendida como o ponto de chegada de uma purificação conseguida pela abstração e como ponto de partida para uma efetivação constitutiva. É pré-dada e, em virtude de sua potencialidade e da extensão do seu horizonte, tem a densidade do *eu sou* que sempre precede o *eu penso*. A redução ao *Ego* leva a experiência do *cogito* ao *eu sou* e preenche a promessa de uma Egologia que estabelecia o *Ego* como uma mônada. Porém, ao mesmo tempo, ao revelá-lo como *Ego* encarnado, portanto, mundanizado, tira-o do solipsismo monádico e permite-lhe fluir no mundo do seu corpo. A natureza torna-se mundo circundante do corpo-próprio. Mergulhado nela, o corpo-encarnado se experiencia como membro da totalidade das coisas que estão fora dele. Por meio do corpo, o *Ego* se identifica com uma das coisas da natureza, por ser corpo físico que é também corpo-próprio. Constituem-se, assim, *na* e *da* esfera primordial, o sentido da natureza e do mundo.

Mediante a redução que evidencia a apreensão analógica do *Outro* enquanto *alterego*, os dois requisitos da fenomenologia

⁴⁰ HUSSERL, E. *Cartesian Meditations*. op. cit. pág. 93.

⁴¹ RICOEUR, P. *Husserl An Analysis of His Phenomenology*, op. cit.

⁴² Husserl distingue *Leib* de *Körper*. O primeiro é o corpo com movimento intencional, semelhante ao significado atribuído a corpo-próprio por Merleau-Ponty. “*Körper*” significa o corpo físico.

são harmonizados: o respeito pela alteridade e o enraizamento dessa experiência de transcendência na esfera primordial.

Husserl questiona a constituição do *Outro* no *Ego* e a partir dele, pois a experiência do *Outro* nunca é original. Ele não se faz presente ao *Ego* de modo direto e primordial, mas sempre por meio do seu corpo-encarnado que aparece para a esfera primordial como aparecem os Outros corpos. Posto isto, a chave do problema está no corpo do *Outro*, uma vez que apenas ele pode ser dado à percepção do *Ego*.

No estudo que faz da *Quinta Meditação*⁴³, Ricoeur apresenta, em três estágios, a relação que Husserl estabelece entre a apreensão analógica do *Outro*, intermediada pelo corpo e a consciência reificada do *Ego*, percebendo-se mundanizado. Por estar organizado de modo que facilita o esclarecimento dessa relação, apresentaremos, a seguir, o resumo desses estágios de constituição do *alterego*.

Primeiro Estágio. Em virtude de um tipo de analogia que trabalha de corpo a corpo, a significação do *Ego* se move do seu corpo-próprio ao corpo-próprio do *Outro*. O sentido do *Ego* é transferido do seu corpo-próprio ao corpo do *Outro*, respeitando a originalidade da experiência do *Outro* e enraizando-a na experiência do corpo-próprio.

Essa analogia não é conseguida mediante enraizamento de raciocínios, mas funciona em um tipo de *gênese passiva* como quando se compreende uma nova realidade por recurso a uma já conhecida. A nova compreensão procede de uma experiência antecedente que fornece um tipo de intuição originária. É um processo geral de experiência ante-reflexiva. Ela vai do *eu-mesmo* ou *alienígena*. Trata-se de uma experiência de emparelhamento que dá o suporte associativo à analogia e traz à cena a síntese mais profunda pela qual o *Ego* passa ao *alterego*.

A pergunta que Husserl levanta antes de aceitar plenamente essa explicação é “o que faz desse corpo um corpo do *Outro* e não apenas uma segunda experiência do meu corpo?” Ricoeur diz que ele formula essa pergunta porque sua análise é menos orientada para o carnal, para a pulsão, para o sexual do que para o raciocínio lógico.

A analogia apenas oferece uma suposição, enquanto antecipação vazia, de uma vida alienígena. A intencionalidade, que preenche a transferência de sentido, é apresentada no segundo estágio.

Segundo Estágio. Aqui é considerada a maneira pela qual a suposição de uma vida estranha ao *Ego* é verificada. Essa suposição é confirmada mediante a concordância de expressões, de gestos, de comportamentos. O comportamento concordante indica ou fornece indicadores de uma vida estranha ao *Ego*. Tem-se, assim, a concorrência de duas argumentações a favor da analogia que dá o sentido do *Outro* ao *Ego*. Ela é uma apreensão indireta do *Ego* do *Outro* a partir do eu-mesmo e é uma leitura direta da vida do *alterego*.

Terceiro Estágio. Marca um novo degrau na liberação do *Outro* da esfera primordial. Desenvolve-se no quadro das *variações livres* sobre o local de ocupação do corpo-próprio de si mesmo e do corpo-próprio do *Outro* e sobre as variações imaginativas a respeito das possibilidades de o *Ego* estar lá, e o *Outro*, aqui.

O fato de que meu organismo corporeamente pode ser (e é) apreendido como um corpo natural existente e móvel no espaço como qualquer Outro é manifestamente conectado com a possibilidade expressa nas palavras: por livre modificação da minha kinesthesias, particularmente aquela da locomoção, eu posso mudar minha posição de uma tal maneira que eu converto qualquer lá em aqui — isto é, eu poderia ocupar qualquer locus espacial com o meu organismo. Isso implica que, percebendo daqui, eu

⁴³ RICOEUR, Paul. *Husserl- An Analysis of His Phenomenology*. op. cit. da pág. 116 a 142.

*poderia ver as mesmas coisas físicas, apenas em modos diferentes de aparência, tais como pertencer ao meu ser lá. Implica, então, que não apenas os sistemas de aparência que pertencem à minha percepção corrente daqui, mas Outros sistemas determinados, que correspondem à mudança de posição que me põe lá, pertencem constitutivamente a cada coisa física. E o mesmo ocorre em qualquer Outro lá.*⁴⁴

Desse modo, o par *Eu-Outro* parece menos enigmático pois essa relação envolve a experiência real e a potencial. Mediante a imaginação variativa, consegue-se uma transferência para o pólo do Outro. É a experiência do *como se eu estivesse lá*.

Entretanto, o próprio Husserl nos coloca em estado de alerta com relação à sua explicação, afirmando que a experiência do *como se eu estivesse lá* não permite introduzir o *aqui do Outro* na esfera primordial, uma vez que o *aqui do Ego* e o *lá do Outro* são mutuamente exclusivos. A teoria da analogia não considera a reciprocidade que a análise subsequente requer. Outros passos são acrescentados, visando ao reconhecimento do *Outro* pelo *Ego*: a constituição de uma natureza mantida em comum e, então, a de um mundo cultural.

A constituição de um mundo mantido em comum com a rede intersubjetiva progride a partir de um cerne inicial. Esse cerne é a identidade primordial que deve ser reconhecida para assegurar a significação do corpo do *Outro* para ele e a dele para o *Ego*. A esse respeito, a interrogação colocada é: como o corpo do *Outro* é o mesmo para ele que vive como seu *aqui* e para mim que o percebo como o meu *lá*?

A um primeiro olhar, o abismo que se abre entre a esfera experiencial do *Ego* e a do *alterego* é intransponível. Aprofundando-se a análise, vê-se que esse abismo é transponível por intermédio da experiência do corpo do *Outro*. Avançando a par-

tir da análise já apresentada sobre o corpo-próprio como componente da analogia que permite ao *Ego* constituir o alterego, chega-se a um ponto em que o elemento que se presentifica na experiência do *Ego*, como sendo o *corpo do Outro visto lá*, e o elemento apresentado, o *Outro que se anuncia lá em seu corpo-próprio*, são indistinguíveis. Nesse momento em que o mesmo e o diferente são indivisos é que uma e mesma realidade se apresentam à esfera primordial e indicam uma existência alie-nígena. Nesse momento não há duas realidades separadas, mas há o corpo do *Outro* presente na esfera primordial ao ser percebido e, ao mesmo tempo, sua presença é a presença do corpo do *Outro*.

De acordo com Ricoeur, essa experiência indivisa contém, resumidamente, a solução de todas as dificuldades subseqüentes e mostrando como é possível uma natureza em comum.

*O corpo presente a mim revela um Outro. Por sua vez o Outro torna sua presença estranha a mim. Assim, como o corpo lá para mim e o corpo aqui para o Outro não são apenas dois corpos análogos mas o mesmo corpo, uma natureza em comum é possível.*⁴⁵

A noção intermediária que permite a passagem da identidade do corpo para a natureza comum ao *Ego* e ao *Outro* é a de perspectiva.

O corpo-próprio é a *origem zero* de um ponto de vista que dá uma determinada orientação ao seu sistema de experiência. Compreende-se que o *alterego* tem outra perspectiva que orienta sua experiência de modo diferente daquele pelo qual o *Ego* orienta a sua. O corpo do *Outro* pertence concomitantemente ao sistema de experiência do *Ego* e ao do *Outro*, e isso permite compreender que o mesmo objeto pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Há duas consciências no sentido de exis-

⁴⁴ HUSSERL, E. *Cartesian Meditations*. op. cit. págs. 116/117.

⁴⁵ RICOEUR, Paul. Husserl. *An Analysis of His Phenomenology*. op. cit. pág. 132.

tirem dois *Egos* — o *Ego* e o alter — que experienciam perceptivamente o mundo, mas não dois mundos. O mesmo Husserl diz do tempo: todas as durações particulares podem ser coordenadas em uma única comunidade temporal. O tempo privado, aquele de cada *Ego*, é ordenado em relação a um tempo objetivo comum às realidades intersubjetivamente constituídas. Portanto, a identidade original também é a origem do tempo apresentado no *Outro* e do tempo objetivo, idealmente constituído, que é o tempo do mundo e o tempo comunalizado.

Como um último passo da redução transcendental do *Outro*, Husserl trabalha a comunidade interminádica ou interegos. A construção de um mundo comum, *gemein*, é o primeiro passo para a construção de todas as comunidades intersubjetivas e, também, seu fundamento. O projeto comum do homem, o de mundo, o de tempo, cimentam a união de homens e transformam a associação dos seus corpos em uma conexão indissolúvel.

Mas a noção de intersubjetividade transcendental traz uma dificuldade à fenomenologia, por possibilitar que se interprete o relacionamento *Eu-Outro* de acordo com a exigência de equalização objetivadora requerida pelo realismo sociológico. Ou seja, possibilita que se aceite a simetria *Eu-Outro*, na qual o *Eu* é tido como um *outro*, entre outros.

Para enfrentar essa dificuldade, Husserl recorre ao psíquico:

*Nessa base não é difícil esclarecer o paralelo necessário entre explicações do que é interno ao psíquico e explicações Ecológicas transcendentais, ou o fato de que, como já foi dito anteriormente, a psique pura é uma auto-objetificação da mônada implementada nessa última...*⁴⁶

A atitude mantida para com o psicológico pode ser dirigida para o mundo natural, dando prioridade à psicologia interna e mantendo o seu estudo como psicologia empírica. Pode também

ser a atitude da fenomenologia transcendental que busca explicar o que pertence à *psique*, a um *Ego* humano concreto, com sua essência intencional. Essas duas atitudes são possíveis porque a *psique* é uma naturalização do *Ego*, permitindo a instituição da reciprocidade entre *Eu-Outro*. Cada homem se vê no mundo como uma psique entre psiques, que são equalizadas, diferenciadas e interligadas entre si.

Cada um aparece ao *Outro* como um sistema de intencionalidade, que como vidas psíquicas já são, elas mesmas, constituídas como existindo em uma maneira mundana.⁴⁷

De acordo com Ricoeur, a noção de constituição psíquica do mundo objetivo deve ser introduzida para que se compreenda a *equalização objetivadora* que é a condição para um nível mais elevado de comunalização. Por isso, o *Ego* não deve aparecer apenas como carne, mas também como psique. Nesse nível, o *Outro* também é compreendido como psique, separado e recíproco. A intersubjetividade é, portanto, uma realidade psíquica. A redução progride na direção da intersubjetividade, onde se dão trocas entre homens, para comunidades que podem ser consideradas como personalidades de nível mais elevado. Essas pessoas correspondem aos mundos culturais circundantes.

Aqui está a chave para entender as noções de *Lebenswelt*, que aparecem no *The Crisis of European Science*, e de *Geist* que aparecem no *Ideas*.⁴⁸ O *Espírito* separa a linha divisória entre natureza e cultura. Essa última, constituída pelas rela-

⁴⁷ RICOEUR, Paul. *Husserl - An Analysis of His Phenomenology*. op. cit. pág. 37.

⁴⁸ *Geist*, (Cf. IRMEN, Frederico. *Taschen Worterbuch Der Portugieschen und Deutschen Sprache*. Berlin Langenscheidt. 1968), significa: espírito, alma, inteligência, intelecto, engenho, gênio, fantasma, espectro, aparição, em mente, mentalmente. cf. MÜLLER, Wolfgang. *Duden Bedeutungsworterbuch* Mannheim. Dudenverlag. 1985, *Geist* significa: a consciência pensante do homem; faculdade de pensar como expresso na afirmação "o espírito humano".

⁴⁶ HUSSERL, E. *Cartesian Meditations*. op. cit. pág. 131.

ções intersubjetivas que levam às *personalidades de nível mais elevado*.

No âmago da compreensão da cultura e do *Lebenswelt* é que a noção de pessoa se esclarece na fenomenologia husserliana.

*Assim, a pessoa, em Husserl, não é sinônimo de Ego nem de homem. (Husserl sempre fala de Homem em relação à psique, conseqüentemente ainda em um nível naturalístico). Antes, a pessoa é correlativa à comunidade e suas propriedades habituais.*⁴⁹

Husserl segue os passos dados ao constituir o *Outro* a partir do *Ego*. O mundo familiar da cultura da pessoa é colocado em oposição ao mundo estranho de outras culturas. Assim, enquanto há um mundo físico, há muitos culturais. A compreensão do mundo estranho dá-se mediante a compreensão inicial da própria cultura.

Subjetivo. Intersubjetivo. Objetivo. Idealidade

No apêndice do *The Crisis of European Science*, no trabalho denominado *The Origin of Geometry*⁵⁰ Husserl interroga como algo que se origina nas vivências psicológicas, portanto no subjetivo, transcende essa esfera e se mantém na objetividade do mundo que se faz presente à consciência. Sua interrogação é dirigida à Geometria, cujos objetos são idealidades, perguntando como ela se origina e permanece disponível culturalmente. Sua pergunta é posta na seguinte forma:

como pode a idealidade geométrica proceder da sua origem pessoal primeira, onde ela é uma estrutura den-

*tro do espaço mental consciente do primeiro inventor, e existir como objetividade ideal?*⁵¹

Como foi exposto, os *objetos ideais* são constituídos pela intuição essencial. Entretanto, enfatizando o que já foi afirmado, essa idealidade não é constituída e não se mantém em um nível de *abstração* separado das experiências vividas no mundo-vida. Ela se mundaniza na intersubjetividade, é corporificada na linguagem e mantida na *história* e na *tradição*. São objetos intencionais mas, pela intuição essencial, transcendem as vivências psicológicas e as multiplicidades perspectivais. A idealidade desses objetos se mantém como objetiva e passível de ser percebida e desenvolvida mediante evidência, imaginação, raciocínios lógicos, fazeres práticos e teóricos.

O que tira os objetos ideais da esfera subjetiva e os lança para a intersubjetiva e para a cultural é a linguagem.

Entretanto, buscar o significado da linguagem apenas como comunicação não é suficiente para garantir a permanência da linguagem. Para tanto, é preciso atentar para o mundo-vida, para o mundo entendido como a totalidade das experiências humanas — sociais e históricas — entendido como o horizonte da civilização onde está o *Outro*, companheiro a quem estamos sempre virtualmente atentos e para quem sempre também estamos presentes como corpo-próprio e como psique. É preciso, ainda, entender as características estruturantes e organizadoras da linguagem falada e a possibilidade de sua estrutura ser sedimentada pela escrita.

A permanência dos objetos ideais é garantida, então, pela linguagem vista em seus aspectos comunicadores e organizadores da experiência vivida e pela presença do *Outro* no horizonte do mundo-vida.

Compreender que sempre há o *Outro* no mundo-horizonte e que *Outro* e *mundo* são presenças virtuais à consciência é crucial

⁴⁹ RICOEUR, Paul. *Husserl: An Analysis of his Phenomenology*. op. cit. pág. 138.

⁵⁰ HUSSERL, E. "The Origin of Geometry" in *The Crisis of European Science*. op. cit. págs. 353 a 378.

⁵¹ idem. págs. 357/358

para a compreensão do fluxo contínuo *subjetivo-intersubjetivo-objetivo*, como tratado pelo pensar fenomenológico. Como foi mencionado, o *Outro* é constituído no *Eu*, mediante a compreensão existencial pela qual o *Outro* não é apreendido como representação, mas como corpo-próprio e psique ao mesmo tempo em que o *Eu* se faz presente no seu corpo-encarnado, intencionalidade e psique: *Eu-Outro* são realidades co-presentes e co-existentes e imbricadas uma na outra. Tem-se, assim, o modo pela qual a intersubjetividade se corporifica. Ela traz em seu cerne o tempo, o movimento, a identidade e a diferença, a comunicação que pode ocorrer mediante a empatia, a camaradagem e a linguagem.

Husserl afirma que no ato empático⁵² se dá a evidência das estruturas mentais das produções espirituais dos agentes comunicadores, sujeitos co-presentes a uma mesma comunidade. Essa estrutura mental, ao ser repetida em diversas produções e comunicações por intermédio da linguagem falada, se torna uma estrutura comum à comunidade. É aí, nessa estrutura comum, que se mantém a objetividade dos objetos ideais.

Mas, além de objetivos, os objetos ideais são duradouros. Persistem no tempo, mantendo-se mesmo quando os sujeitos que vivenciaram as evidências esclarecedoras já não mais vivem, bem como já não vivem os *Outros*, companheiros desses sujeitos, co-existentes no mundo, então presente. Essa durabilidade e permanência dos objetos ideais são garantidas pela documentação lingüística pois, de acordo com Husserl⁵³,

a escrita efetua uma transformação do modo original de ser da estrutura-significado... dentro da esfera geométrica de evidência, da estrutura geométrica que é colocada em palavras. Ela se torna sedimentada, por assim dizer.

⁵² idem.

⁵³ idem. pág. 361.

A escrita traz em si uma transformação do modo de ser da estrutura e do significado dos objetos ideais. Na comunicação entre sujeitos que convivem no mundo-vida, a estrutura desse objetivo é veiculada pela empatia, pela camaradagem e pela linguagem gestual e falada. Desse modo, na comunidade, fortalece-se a estrutura lingüística, estruturante e organizadora das vivências pelas quais o mundo faz sentido aos sujeitos. A escrita transforma esse modo de comunicar pois ela é ao mesmo tempo idealidade corporificada da estrutura lingüística que embute a lógica, enquanto Teoria das Sentenças ou das proposições, em geral.⁵⁴ A explicitação do juízo, sentença, proposição, julgamento, possui uma estrutura que *traduz* a estrutura da organização das vivências subjetivas e intersubjetivas que, por sua vez, se constitui em objeto ideal passível de ser transmitido pela escrita.

Para Husserl, ao leitor se abre a possibilidade de reavivar o vivido nas evidências que corporificam a idealidade dos objetos ideais ou cair vítima da sedução da linguagem. No primeiro caso, as experiências de evidências mais gerais devem ser reativadas pelo sentido que as idealidades fazem para ele. No segundo, tem-se uma leitura mais passiva, quando o leitor permanece em nível da repetição e da aplicação dos objetos ideais, possibilitada pelas fórmulas e pelos fazeres práticos.

Em que a fenomenologia contribui para a educação

Para falar da contribuição da fenomenologia à educação ou, colocando a questão de modo mais preciso, como ver a educação *sob o olhar fenomenológico*, é preciso avançar a partir dos trabalhos de Husserl e investigar temas importantes como História, Tradição, Tempo, Discurso, Linguagem, Hermenêutica, Percepção e corpo-próprio tratados por seus seguidores, principal-

⁵⁴ idem. pág. 364

mente Martin Heidegger, Hans Gadamer, Paul Ricouer e Maurice Merleau-Ponty.

Antes, porém, passaremos a expor em que e como consideramos a fenomenologia como uma abordagem importante para a educação.

Há três vertentes a considerar. Uma se refere à concepção de realidade e de conhecimento e como aparecem na prática pedagógica. Outra diz respeito aos procedimentos de investigações de temas educacionais. Uma terceira é relativa à práxis educacional.

Neste momento, enfocaremos a primeira vertente. As demais serão tratadas no final do projeto, depois de terem sido elaborados todos os itens considerados pertinentes ao tema deste trabalho.

Seguindo a lógica da organização deste estudo, começaremos por destacar o modo pelo qual a educação é compreendida e praticada segundo as atitudes natural e fenomenológica.

Na *atitude natural*, a educação é tratada como um objeto natural passível de ser conhecido mediante as representações manifestas por signos e por sinais. Esse objeto, tanto para ser conhecido, como para orientar a prática pedagógica, é decomposto em partes de tal maneira que os processos da sua constituição são detalhados, suas fases dectadas, podendo então fundamentar a programação de atividades educacionais, inclusive as de ensino e de aprendizagem.

Aluno e professor são sujeitos, vistos como objetos naturais, portanto, como parte do mundo físico. Isso significa que a aprendizagem também é tida como um objeto natural, passível de ser decomposta em partes. O mesmo ocorre com o ensino.

A relação *Eu-Outro* vivida pelos agentes aluno e professor é estudada e determinada no desempenho dos papéis sociais a partir da observação das ações desses agentes no mundo real. *Eu* e *Outro* são objetos psico-físicos, que têm um dentro e um fora, ou seja, uma esfera subjetiva, interna, e um corpo físico, externo. Das relações estabelecidas entre o *Eu* (aluno) e o *Outro* (professor e Outros alunos), constroem-se as bases das relações inter-

personais e sociais. Essas relações são de caráter afetivo, cognitivo e psico-social, intermediadas pela linguagem. Essa também é entendida como objeto natural, portadora de significados social e culturalmente construídos.

O destaque é que há uma separação entre o objetivo e o subjetivo, de modo que o que ocorre em cada esfera necessita de interligações para ser conhecido. Assim é que a construção de conceitos se torna vital e, portanto, toda a epistemologia. O termo "objetivo" é tomado, muitas vezes, como sinônimo de "real". Daí a importância de querer saber se o conhecimento gerado está adequado à realidade objetiva. "Verdade" é compreendida, no nível da ontologia, como adequação entre o juízo emitido e aquilo a que o juízo emitido se refere, ou seja, o *objetivo*. No nível da epistemologia, pode ser realizada a possibilidade de trabalhar apenas os *juízos* e suas formas lingüísticas, quando a verdade é tida como proposições verdadeiras, quer seja a verdade fundada na teoria das proposições, quer seja fundada na prática social.

Em termos de educação, essa postura leva a embasar a prática pedagógica na interligação do objetivo com o subjetivo, dando ênfase aos aspectos cognitivos que geram os conceitos e às relações interpessoais que põem um sujeito em contato com o Outro. Ao fazer isso, essa prática se apóia em teorias sobre subjetividade, aprendizagem, linguagem, relações interpessoais e organização social. Os conteúdos programáticos das disciplinas constantes da grade curricular também são trabalhados como realidades naturais que têm existência em si e fora da esfera subjetiva do aluno.

A avaliação da aprendizagem torna-se um componente importante do processo por permitir julgar o que foi aprendido em relação ao que foi ensinado. É mais uma maneira de comparar o subjetivo e o objetivo. Pode apresentar nuances conforme a ênfase posta na verdade como adequação entre objetivo e subjetivo e verdade construída pela intermediação da linguagem e prática social.

Nessa abordagem, a educação é tida como um processo que tem uma meta, traduzida em fins e objetivos educacionais, operacionalizados em atividades que seguem programações definidas, interligadas entre si, para atingirem a meta proposta. Escola, professores e alunos devem realizar essas atividades para que os fins e objetivos sejam atingidos, e a educação, processada. A educação é tida como um produto desse processo.

Na atitude fenomenológica a educação é entendida como cuidado com o *pro-jeto* do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal. Para que ele *seja* e não caia em estado de queda.

O entendimento dessa afirmação se constrói na rede de significados atribuídos pela fenomenologia ao *Ego*, ao *Outro*, à Verdade, à realidade do mundo-vida.

O *mundo-vida*, campo universal das experiências vividas, é o horizonte em que sempre se está consciente dos objetos existentes e dos Outros companheiros. No mundo-vida escolar estão alunos, professores e objetos culturais que sempre já estão dados à consciência daqueles sujeitos que convivem nesse horizonte. Estão dados como objetos intencionais; portanto, abarcados pela atividade da consciência. Trata-se de *Outros* para cada *Eu*, que se presentificam em seu corpo-próprio e em sua psique. Cada aluno, que é um *Ego*, é um pólo de intencionalidade, um ponto-zero a partir do qual traça sua perspectiva de mundo. Essa é uma compreensão existencial que cada um desenvolve de si mesmo, pólo de identidade, corpo-encarnado que é movimento, intencionalidade, desejo, comunicação e do *Outro* que para ele faz sentido ao estar-com ele no mundo-vida, horizonte dos significados dos objetos culturais.

No mundo-vida escolar está a escola, instituição secular, que é histórica e cujo significado tem sido construído no tempo, culturalmente. O objeto "escola" é ideal. Seu sentido se dá no cotidiano vivido por professores, alunos, corpo técnico-pedagógico, funcionários e familiares. Portanto, nas próprias atividades realizadas nesse mundo escolar onde se trabalha, se ensina, se

aprende, se avalia, se deseja, se quer, se repudia. Onde a idealidade dos objetos ideais permeia os conteúdos programáticos, sendo veiculada pela linguagem falada, pela de imagens e sons, de gestos e escrita.

A fenomenologia trabalha o *pro-jeto educacional* nesse cotidiano. Busca o sentido do que se apresenta a cada aluno, professor e demais presentes a essa comunidade.

Quais são, então, os elementos a serem destacados nesse fazer educacional?

Um ponto importante é a concepção de realidade. Uma didática fenomenológica considera o mundo em sua concretude e as experiências aí vivenciadas. Trabalha com a percepção, explorando os modos pelos quais o fenômeno se mostra a cada aluno, ao professor e aos demais presentes à situação de ensino e de aprendizagem. Considera os modos pelos quais cada um sente, de acordo com as nuances do seu sentir e como cada um vê o mundo, a partir do ponto zero, dado pelo seu corpo-próprio e pela sua cultura.

Esse procedimento traz subjacente a concepção de que a *coisa* é experienciada de múltiplas maneiras e que ela não se perde na multiplicidade das vivências psicológicas que ocorrem na esfera da subjetividade, porém ela é unificada na síntese de identificação inserida na rede de significados históricos e culturais do mundo-horizonte.

Ao enfatizar a percepção, o trabalho pedagógico põe em destaque o momento presente e o horizonte temporal, possibilitando que o aluno e professor fiquem atentos ao passado, ao futuro e às suas vivências. Isto é, que se percebam sentindo, raciocinando, lembrando, falando do percebido, movendo-se; enfim, agindo. Dessa maneira, o sentido do efetuado vai-se pon-do para eles, considerado cada um como um *Ego*, e a significação se processando.

Esse procedimento contribui para que o *mundo-vida* faça sentido para cada sujeito. A certeza da existência do mundo se

fortalece, passando o conhecimento da sua realidade pela subjetividade.

Avançando no pensar fenomenológico, transcende-se o dado na percepção, buscando-se atividades que possibilitem reunir a multiplicidade percebida. Tem-se a intenção de caminhar na direção da intuição essencial, constituinte do objeto ideal.

Trabalhar pedagogicamente a percepção e a intuição essencial no cotidiano escolar significa dar um grande salto na efetivação do projeto educacional. Está-se contribuindo para que o mundo faça sentido para professor e aluno, bem como façam sentido as atividades que realizam. Está-se contribuindo para que ambos se percebam *sendo* e para que se processe a significação dos objetos ideais. Entretanto, ficar circunscrito a esses procedimentos seria privilegiar a constituição de um Ego voltado *sobre e para* si mesmo, em uma atividade contínua de auto-apreensão e de autocompreensão.

Mas o *Outro* é co-presente ao mundo-vida de cada *Ego*. No cotidiano escolar o *Outro* é o professor, os demais colegas e pessoas presentes na escola. Trabalhar a percepção do *Outro* mediante o corpo-próprio — uma realidade viva que intenciona, que deseja, que se comunica, que age interventivamente —, é de grande valia para que o *Ego* se perceba no par *Eu-Outro*. Isso permite que se dê o sentido de multiplicidade de concepções existentes sobre o mundo, bem como o da temporalidade e da construção dos significados cultural e histórico, tanto da existência individual como daquela da comunidade ou sociedade.

No cerne desse procedimento está a reflexão. O ato de refletir, ou seja, de voltar sobre as experiências vividas e tomar ciência da trajetória percorrida e de si-mesmo vivenciando a experiência de si e do *Outro*, é o ponto-chave para que o aluno passe a ver o mundo com o olhar fenomenológico. Isto é, não tomando a si, aos *Outros* e aos demais seres vivos e objetos culturais como objetos naturais, objetivamente dados. Mas, tomando-se como um *Ego* para quem o mundo faz sentido e que interroga esse mesmo sentido, a si e ao mundo; que pergunta quem é o

Outro e como pode assumi-lo em sua alteridade; que toma a objetividade do mundo não como dada e independente de si e dos *Outros*, mas como construída na rede do sentido e do significado constituída no par *Eu-Outro* na temporalidade do mundo-horizonte. Portanto, que se assume sendo com os *Outros* na cotidianidade do mundo-vida, de cujo pro-jeto participa.

Nessa abordagem, a verdade é entendida como um ver claro ou uma evidência da essência ou intuição essencial. É, então, esclarecimento que ocorre no momento presente.

Como se mantém a verdade e como considerá-la enquanto sustentação de um conhecimento passível de aceitação como rigoroso.

A evidência é um lance que ilumina. É transmitida em uma linguagem que organiza o pensar esclarecido. Portanto, ela se mantém na linguagem que se sedimenta, no mundo ocidental, preferencialmente na linguagem proposicional escrita.

O que é afirmado é para ser investigado mediante procedimentos da *epoché* transcendental. Somente assim, para a fenomenologia o conhecimento se põe como rigoroso, os atos pelos quais a significação se processa são postos em evidência de modo que as raízes cognitivas que geram ou que preenchem o conteúdo das proposições possam ser expostas, e o sentido destas dar-se ao sujeito, e o significado ser trabalhado intersubjetivamente. Dessa maneira, nas atividades de ensino e de aprendizagem, a prática de trabalhar “rigorosamente” com as teorias científicas é o único modo de proceder com rigor e, ao mesmo tempo, de colocar a gênese do conhecimento em suspensão, reconstruindo-se a evidência do pensar esclarecedor, das percepções, das intuições que revelam o fenômeno, na atividade de um *Ego* que é corpo-próprio, intencionalidade viva nos seus movimentos de busca, de dúvidas, de interrogações junto ao *alter* e no horizonte-temporal.

Certezas? Do mundo-vivido, das evidências, do *Outro* experienciado como *alter no* e *do Ego*, do sentido das teorias, do significado da práxis.

Nessa perspectiva, como conceber e encaminhar a avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar ou do ensino?

A *avaliação*, na perspectiva fenomenológica, se fundamenta na reflexão entendida aqui como o ato de voltar-se sobre as ações realizadas pelo *Ego* e pelo par, *Eu-Outro*. Sendo assim, é sempre uma avaliação qualitativa, que considera a análise das atividades e a da realização dessas atividades no contexto das dimensões temporal e cultural onde elas significam. É sempre efetuada pelos sujeitos presentes à realidade em que se dão as atividades avaliadas, que se tomam a si e aos Outros como executores e como estando cientes da própria ação.

O produto da avaliação, processo em que o sentido e a significação do realizado se dão e se elaboram, é preferencialmente posto numa linguagem proposicional que emite um juízo de valor, tornando-se objetiva. Ela é vital para que o *pro-jeto educacional* não se desvie da sua trajetória, que é percorrer o caminho da atualização das possibilidades de o humano ser na temporalidade do mundo-horizonte.

Indicações Bibliográficas

- BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*, Paris, Hachette, 1950
BELL, David. *Husserl: The Arguments of the Philosophers*, London & New York, Routledge, 1990
ELLISTON, F. & MacCornick, Peter (editors), *Husserl Expositions and Appraisals*, Notre Dame and London, University of Notre Dame Press, 1977
GAFFIOT, F., *Dictionnaire Latin-Français*, Paris, Hachette, 1934.
HEIDEGGER, Martin, *Introdução à Metafísica*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1966.
HUSSERL, Edmund. *Ideas Relativas a Uma Fenomenologia Pura y Una Filosofia Fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

_____. *Cartesian Meditations: an Introduction to*

Phenomenology, The Hague. Sixth Impression. Martinus Nijhoff, 1977.

_____. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, Fourth Printing, London & New York, Collier – Mac-Millan Ltd., 1972.

_____. *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*, New York, Harper Torchbooks, 1965

_____. *Investigaciones Lógicas*, Madrid, Alianza Editorial S/A, 1982.

_____. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Evanston, Northwestern University Press, 1970.

IRMEN, Friedrich. *Taschen Worterbuch Der Portugieschen und Deutschen Sprachen*, Berlin, Langenscheidt, 1968

KIERKEGAARD, S., *Fear and Trembling*, New York, Doubleday Anchor Books, 1945

MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiésis*. São Paulo. Ed. Cortez. 1992.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. *Crítica da Razão na fenomenologia*, São Paulo, Nova Stella e EDUSP, 1989

MÜLLER, Wolfgang. *Duden Bedeutungsworterbuch*, Mannheim, Dudenverlag, 1985.

RICOEUR, Paul. *Husserl, an Analysis of His Phenomenology*, Evanston, Northwestern University Press, 1967.

ZANER, Richard M. *The way of Phenomenology Criticism as a Philosophical Discipline*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Co. Inc., 1970.

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

Ildeu Moreira Coêlho¹

A fenomenologia de Husserl

Edmund Husserl nasceu em 8 de abril de 1859, em Prossnitz, na Morávia, sob o domínio do Império austro-húngaro, e faleceu no dia 27 de abril de 1938, na Alemanha, em Friburgo. Desde 1933, com a ascensão do nazismo, não podia sair da Alemanha sem autorização. Estudou nas universidades de Leipzig, Berlim e Viena e foi professor nas universidades de Berlim, Viena, Halle, Göttingen e Friburgo. Viveu numa época de profundas transformações sócio-econômicas e políticas, de grande produção intelectual e progresso no campo das ciências exatas e da natureza,

¹ Professor da Universidade Federal de Goiás. Convidado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo a debater sua conferência "A contribuição da fenomenologia à educação", no Encontro Formação de Educadores, promovido pela Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos e pelo Núcleo de Pesquisa Currículo e Formação/PUC/SP, em 4.9.1997, escrevi o presente trabalho para essa prazerosa e produtiva interlocução, na qual tive a oportunidade de retomar algumas questões trabalhadas em minha tese de Doutorado em Filosofia, defendida na Universidade de São Paulo, em 5.7.1978.

do surgimento e rápida difusão das ciências humanas, de novas idéias em praticamente todas as esferas da existência, de polêmicas e perplexidade nos meios filosóficos e científicos.² Época marcada pelo positivismo, que desqualifica tudo o que não se enquadra nos cânones científicos, e em que a psicologia, desfrutando de grande prestígio nos meios intelectuais, era tomada por alguns como o fundamento da lógica, da teoria do conhecimento e de todo saber com pretensão de cientificidade.

Doutorou-se em matemática em 1882 com a tese *Contribuições para o cálculo das variações*. Apaixonado pelo rigor,³ nunca se deu por completamente satisfeito com as formulações a que chegava nem com o que apresentava em seus escritos. Retomando a cada momento a busca incessante da verdade, procurava radicalizar suas idéias a fim de obter maior evidência. Husserl estabeleceu uma diferença fundamental entre “rigor” e “exatidão” ao distinguir: as ciências empíricas (que trabalham com fatos) das ciências puras (cujo objeto são idealidades *a priori*); as essências morfológicas ou inexatas e não-matemáticas, das essências exatas; as ciências eidéticas descritivas (a psicologia eidética e a fenomenologia) das ciências exatas.

A “exatidão” refere-se à medida, a uma abstração e idealização de tipo matemático que torna possível chegar sem equívocos (com exatidão) a todas as formas idealmente possíveis de modo que, no campo da geometria por exemplo, nada escapa à determinação. Como diz Heidegger: “O rigor da ciência matemática é a exatidão... Mas, a investigação matemática da natureza não é exata porque conta exatamente, mas deve contar assim

porque a vinculação a seu campo de objeto tem caráter de exatidão”.⁴

O “rigor”, próprio das ciências descritivas (não dedutivas), refere-se ao conhecimento e não depende do objeto a ser conhecido. A fenomenologia, enquanto ciência eidética que descreve as vivências, os atos da consciência e seus correlatos intencionais, ou seja, essências da consciência, dos fenômenos em geral e, portanto, realidades de tipo não-matemático, é por natureza inexata, embora possa e deva ser rigorosa. Essa inexatidão, entretanto, não é proveniente do acaso nem de uma suposta imperfeição do conhecimento, mas da natureza mesma de seu objeto. Segundo Heidegger:

*Todas as ciências do espírito, e ainda todas as ciências do vivente, justamente para permanecerem rigorosas, têm de ser necessariamente inexatas... O inexato das ciências históricas do espírito não é um defeito, mas apenas o preenchimento de um requisito essencial desta classe de investigações.*⁵

O mundo do humano é muito rico e complexo e sua estrutura significativa não se deixa apreender pela armação teórico-metodológica das ciências da natureza que tudo vê e expressa em termos de causalidade, variáveis objetivas e relações funcionais. À consciência, sendo por natureza intencional, abertura ao mundo e aos objetos, é absurda a pretensão de chegar a sistemas fechados e acabados de pensamento, a uma “matemática dos fenômenos”, a uma “geometria do vivido” ou “matemática das vivências”.⁶ As ciências humanas e sociais, que estudam fenômenos essencialmente abertos, inacabados e em construção, em

² Cf. TATARKIEWICZ, Wladislas. “Reflexiones cronológicas sobre la época em que vivió Husserl”. *Cahiers de Royaumont - Husserl: Tercer Colóquio Filosófico de Royaumont*. p. 21-34; FRAGATA, Júlio. *A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*, p. 15-52; CIVITA, Victor (Ed.). *História das grandes idéias do mundo ocidental*, v. 4, p. 805-814.

³ Cf. FRAGATA, Júlio. *A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*, p. 15-52; HUSSERL, Edmund. *La filosofía como ciencia estricta*; _____. *Méditations cartésiennes*.

⁴ HEIDEGGER, Martin. *Sendas perdidas*, p. 71.

⁵ HEIDEGGER, MARTIN. *Sendas perdidas*, p. 71-72.

⁶ HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 71, p. 228 e § 72, p. 229; _____. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, libro 3, § 8, p. 824.

virtude de sua natureza não têm como ser exatas. O que as caracteriza não é, pois, a exatidão mas o rigor, a descrição mais fiel possível do real. O rigor exige que a realidade seja apreendida de forma crítica, superando-se as aparências empíricas, os “pre-conceitos”, as conclusões apressadas, sem fundamento nem razão de ser, garantindo assim a radicalidade e a universalidade do pensar.

Preocupado com a questão do rigor na construção do conhecimento, Husserl voltou-se inicialmente para o estudo da fundamentação da matemática, o que o levou à filosofia, em particular à lógica, e à psicologia, disciplina que por si só pretendia e parecia capaz de explicar a lógica e a teoria do conhecimento. Dirigiu-se então a Viena, para assistir de 1884 a 1886 às aulas de Franz Brentano, estudioso da filosofia aristotélica. O que antes era apenas curiosidade, mesclada de desconfiança para com as possibilidades da filosofia, logo se transformou em entusiasmo, diante da objetividade, clareza e sutileza dialética com que Brentano trabalhava as questões.

Partindo do estado de crise do saber, típico do final do século 19 e início do 20 e que ameaçava a possibilidade de chegar a conhecimentos absolutamente verdadeiros, Husserl construiu e desenvolveu seu pensamento na crítica ao empirismo e a sua principal vertente, o psicologismo.⁷ Colocou-se contra a concepção psicologista, afirmando categoricamente que ela solapa de vez qualquer tentativa de encontrar um fundamento rigoroso e sólido para a filosofia e as ciências em geral.

Por confundir os princípios da lógica e de todo conhecimento que se pretenda verdadeiro com as operações mentais ou atos

⁷ Sobre essa crítica, confira: HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*, v. 1, Prolegómenos, § 17-51, p. 81-220; _____. *La filosofía como ciencia estricta*, p. 49-104; _____. *L'idée de la phénoménologie*, p. 43-49; _____. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 18-26, p. 60-84; § 61, p. 198-202; _____. *Philosophie première*, v. 1, 12^a leçon-14^a leçon, p. 111-144; 25^a leçon, p. 248-260.

psíquicos pelos quais se chega a esses princípios e conhecimentos, Husserl criticou duramente o psicologismo, viés surgido no contexto do rápido desenvolvimento e crescente prestígio das ciências humanas, em especial da psicologia. E porque limita toda a realidade à natureza física e as leis da lógica a leis naturais do pensamento, ou seja, naturaliza a consciência e as idéias e converte toda realidade, mesmo a psíquica, em fenômeno paralelo e secundário, variante dependente de algum modo do físico, nada havendo além do psicofísico. Essa psicologização, essa antropologização do saber torna inatingível o ideal de um conhecimento absolutamente verdadeiro.

Husserl não se cansava de afirmar que as ciências saídas da atitude natural⁸, ou ciências dos fatos, entre elas a psicologia, ingênuas em seu ponto de partida, são incapazes de fundamentar o conhecimento universal e necessário. Contra o empirismo⁹ e o psicologismo que dele decorre estabeleceu uma clara distinção entre fato e essência, intuição empírica e intuição eidética, ciência em geral e ciência empírica, ato de consciência (realidade empírica e contingente, objeto da psicologia) e conteúdo do ato (realidade ideal, universal e necessária, objeto da lógica)¹⁰, afirmando a realidade das essências enquanto unidades ideais e intemporais de significação, estruturas inteligíveis e necessárias de

⁸ Cf. HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 1, p. 13-16 e § 30, p. 94-95.

⁹ O empirismo nega as idéias inatas, a possibilidade de se ir além dos fatos, do verificável, do empírico e, portanto, a possibilidade de uma ciência das essências. Reduz o real às coisas ou fatos que podem ser observados e controlados empiricamente, e o conhecimento ao conhecimento sensível. A mente não passa de uma *tabula rasa* ou folha de papel em branco na qual nada foi escrito.

¹⁰ “Juízo significa em lógica pura *proposição* entendida, não como unidade gramatical, mas como *unidade ideal de significação*.” - HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*, v. 1, Prolegómenos, § 47, p. 204.

“... não se deve confundir o juízo, enquanto conteúdo do juízo, isto é, enquanto unidade ideal, com o ato de julgar concreto e real”. - *Id.*, *Ibid.*, § 36, p. 149.

todo objeto, fato ou ato, bem como a natureza intencional da consciência e a completa independência das ciências eidéticas frente às ciências dos fatos.

Em sua busca de um fundamento¹¹ absolutamente primeiro para todo e qualquer conhecimento que se pretenda verdadeiro, Husserl retoma Descartes e reconhece na fenomenologia um “neo-cartesianismo... visto que ela deu um desenvolvimento radical a certos temas cartesianos”¹², ou melhor, o “cartesianismo do século XX”. Tal fundamento não pode depender de fatos ou realidades empíricas, devendo ser necessariamente *a priori*, situar-se no plano das idealidades, do metaempírico.¹³ Deve ainda “satisfazer ao princípio da ausência de pressupostos” que exige “a rigorosa exclusão de todo enunciado que não possa ser realizado fenomenologicamente com inteira plenitude”.¹⁴ É preciso, pois, romper com as opiniões pessoais, as idéias do senso comum, dos filósofos e cientistas e partir “das coisas e dos problemas”¹⁵, em sua pureza essencial, independentemente de sua existência.

Essas características de uma autêntica fundamentação apontam para a evidência apodítica, a “certeza absoluta”, a “indu-

¹¹ “O conhecimento científico é, enquanto tal, um *conhecimento a partir de fundamentos*. Conhecer o fundamento de algo equivale a ver intelectivamente a necessidade de que seja desta ou daquela maneira.” - HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*, v. 1, 1ª inv., § 63, p. 260.

¹² HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 1, p. 1; Cf. também *Id.*, *Ibid.*, § 1-3, p. 1-7.

¹³ Somente uma ciência situada num plano *a priori* pode ser “o fundamento das ciências empíricas autênticas e de uma filosofia universal autêntica, no sentido cartesiano de uma ciência universal e como fundamento absoluto daquilo que de fato existe. Toda a racionalidade do fato repousa no *a priori*. A ciência *a priori* é uma ciência dos princípios aos quais as ciências empíricas devem recorrer para encontrar seu fundamento definitivo.” - HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 64, p. 133.

¹⁴ HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*, v. 1, introd. à 1ª inv., § 7, p. 307-308. Cf. também _____. *Méditations cartésiennes*, § 3, p. 6-7.

¹⁵ HUSSERL, Edmund. *La filosofía como ciencia estricta*, p. 108.

bitabilidade absoluta”, “ausência absoluta de dúvida”¹⁶ que sintetiza as anteriores. Estamos diante de um começo radical e absoluto. O sentido fundamental da justificação absoluta é “tender para liberar a filosofia de todo preconceito possível para fazer dela uma ciência verdadeiramente autônoma, realizada em virtude de evidências últimas tiradas do próprio sujeito”.¹⁷ E continua Husserl:

*Não poderei evidentemente ter nem admitir como válido nenhum juízo, se não o tenho tomado da evidência, isto é, das “experiências” em que as “coisas” e “fatos” em questão me são presentes “por si mesmos”.*¹⁸

Daí a necessidade de romper com a atitude natural, típica do homem comum, do homem de ciências e de ação, que situa o real e o conhecimento no plano da experiência, dos fatos, das coisas, da crença na existência do mundo exterior, na realidade do eu e de seus atos. Nessa atitude, a educação e a escola, nosso tema, são apreendidas como coisas, objetos de natureza física ou psicofísica, anatomicamente retalhados pelas teorias e produzidos na prática em suas várias partes e aspectos, em seus elementos constitutivos. Não escapam à esfera do mundo natural, do empírico, do cotidiano, do instituído, do pronto e acabado, do já definido. Linguagem, currículo, ensino, aprendizagem, avalia-

¹⁶ Cf. HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 6-7, p. 12-15; Cf. também: _____. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 46-47, p. 148-158; § 49, p. 160-164. “Uma evidência apodítica tem essa particularidade de não ser apenas, de uma maneira geral, certeza da existência das coisas ou ‘fatos’ evidentes; ela se revela ao mesmo tempo à reflexão crítica como inconcebibilidade absoluta de sua não-existência e, portanto, exclui de antemão qualquer dúvida como desprovida de sentido.” - HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 6, p. 13.

¹⁷ HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 2, p. 5;

¹⁸ HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 5, p. 11; Cf. também *Id.*, *Ibid.*, § 6, p. 12-14.

ção, professor e aluno parecem completamente determinados, autônomos, mesmo que não isolados.

O ponto de chegada e a trajetória a ser percorrida na educação, na escola como um todo e em cada um de seus aspectos, já são conhecidos, podem ser “pre-vistos”, antecipados idealmente, devendo ser realizados na prática politicopedagógica ou, segundo alguns, simplesmente pedagógica. Embora reconhecidos muitas vezes como processos, a educação, o ensino e a aprendizagem são entendidos como algo cujo desenrolar cumpre uma trajetória previamente definida e conhecida, além de assumida quase como um destino e incapaz de produzir o novo.

O fazer educativo situa-se, então, no plano do previsível, podendo e devendo ser antecipado enquanto idéia, planejado e executado de acordo com o que as descobertas científicas e as inovações tecnológicas propiciam. E a função das ciências, das técnicas, da tecnologia, da didática, do planejamento¹⁹ é justamente viabilizar essa antecipação e antevisão, a consecução das metas previstas, a passagem tranqüila e segura, sem maiores acidentes no percurso, do que se tem ao que planejou, do ponto de partida ao de chegada. A educação se perde e se confunde com o estabelecimento de objetivos gerais e específicos, de metas e submetas a serem atingidas e cuja consecução é vista como sinônimo de qualidade, produtividade e eficiência na educação, de produção da “boa escola”.

Nessa concepção e nessa prática, não há lugar para a suspensão do juízo sobre a tese da atitude natural, nem para o possível, a história, o novo, mas apenas para as coisas que de modos variados nos são dadas, ou seja, o empírico, o transcendente, o mundo das ciências da natureza e humanas, o previsível, o já esperado porque previamente enquadrado como normal e razoável. A fenomenologia, porém, supõe o rompimento com essa compreensão ingênua, mundana, da realidade. Não é por acaso

¹⁹ Daí a importância que tudo isso tem no imaginário pedagógico.

que Husserl nos adverte na Introdução do volume primeiro das *Idéias* de que a fenomenologia “exige o abandono das atitudes naturais ligadas a nossa experiência e pensamento, em resumo, uma mudança radical de atitude”²⁰.

Em grego o verbo *phaino* significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se. *Phainómenon* é o que aparece, é visível, se mostra. Em Husserl, entretanto, o termo não possui o sentido realista e de uso comum na expressão “fenômenos físicos”, nem se refere ao que aparece como objeto da nossa experiência, em oposição ao que Kant denomina coisa em si ou *númeno*. O que importa não é propriamente a existência do objeto exterior, mas o objeto mesmo enquanto aparece à consciência, o fenômeno em sua pureza, o “fenômeno puro” ou “absoluto”.²¹

O verbo *légo* (infinitivo: *légein*) em grego possui vários significados: juntar, contar, enumerar; dizer, declarar, anunciar, designar; querer dizer, falar como orador, escolher; ler, fazer dizer, refletir, pensar. O substantivo *lógos*, originário desse verbo, significa: palavra, o que é dito, discurso, revelação divina, resposta de um oráculo, máxima, sentença, exemplo, decisão, resolução, ordem, matéria de estudo ou de conversação, argumento, pensamento, inteligência, juízo, explicação, estudo, razão ou valor de uma coisa, motivo, fundamento, justificação. *Lógos* é o que permite ver, oferece a razão, o sentido, a natureza, a causa, o fundamento de alguma coisa. O que é dito é o que de fato é (o ser), ou seja, a linguagem nos oferece a razão, o ser, a natureza do real.²² Rompendo com a compreensão denotativa e instru-

²⁰ HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, introd., p. 5-6. Cf. também o artigo de Husserl na Enciclopédia Britânica: HUSSERL, Edmund. Qu'est-ce que la phénoménologie? In: WEBER, A., HUISMAN, D. *Tableau de la philosophie contemporaine*. Paris: Fischbacher, 1957, p. 343-352.

²¹ HUSSERL, Edmund. *Inv. Lóg.*, v. 2, 6ª inv., apêndice, § 5, p. 561-564. *L'idée de la phénoménologie*, p. 67-81.

²² Cf. PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-português e português-grego*; HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*, p. 37-49.

mental da linguagem, Heidegger afirma que esta não é um mero “instrumento de expressão”.²³ Os gregos a descobriram como *lógos*, morada do ser.

*A língua grega e somente ele é lógos... o que é dito na língua grega é de modo privilegiado, simultaneamente aquilo que em dizendo se nomeia... Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma simples significação verbal.*²⁴

A expressão “fenomenologia” (*phainómenon* + *lógos*) não possui em Husserl o mesmo sentido que em Kant e Hegel, sendo usada no sentido de “fenomenologia pura”, de estudo ou ciência dos fenômenos puros ou absolutos, de descrição da essência do real, que de forma fiel dê conta da realidade dos objetos, daquilo que aparece à consciência, dos fenômenos. Segundo Heidegger, “‘fenomenologia’ quer dizer *apophainesthai tá phainόμενα*: permitir ver o que se mostra, tal como se mostra por si mesmo, efetivamente por si mesmo”.²⁵ Essa é uma ciência “descritiva” em virtude de sua natureza, num sentido bem diferente do empregado nas ciências naturais. O que se mostra não é um aparecer qualquer, mas o ser mesmo daquilo que é: “Tomada em seu conteúdo, a fenomenologia é a ciência do ser dos entes — ontologia.”²⁶

O método fenomenológico e a filosofia que dele decorre são, pois, um contínuo chamamento à superação da atitude natural e de sua tese, a se realizar por meio da redução fenomenológica

²³ HEIDEGGER, Martin. *Que é isto — a filosofia?* In: _____. *Que é isto — a filosofia? Identidade e diferença*, p. 40.

²⁴ HEIDEGGER, Martin. *Que é isto — a filosofia?* In: _____. *Que é isto — a filosofia? Identidade e diferença*, p. 25.

²⁵ HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*, p. 45.

²⁶ HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*, p. 48.

que as submeterá a “uma alteração radical”²⁷. Não se separam de uma atitude completamente nova diante do real, da descrição das essências, da busca da “evidência apodítica” e de um fundamento rigoroso para todo e qualquer saber que se venha a constituir. Em certo sentido, a fenomenologia é antes de tudo um método de apreensão das essências e de constituição da filosofia como ciência rigorosa e, portanto, voltado para a fundamentação de todo e qualquer saber com a pretensão de validade universal. Nas palavras de Husserl:

*fenomenologia: designa uma ciência, um conjunto de disciplinas científicas; mas fenomenologia designa ao mesmo tempo e sobretudo um método e uma atitude de pensamento: a atitude de pensamento especificamente filosófica e o método especificamente filosófico.*²⁸

A redução fenomenológica²⁹ não nega a existência do mundo, as ciências da natureza e do espírito e seus conhecimentos, não as submete à dúvida, não transforma tudo isso numa conjectura e não é incompatível com a certeza. Todas essas realidades, próprias da atitude natural, continuam aí. No entanto, na atitude fenomenológica ou transcendental³⁰ há algo de novo e original à

²⁷ HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 31, p. 96.

²⁸ HUSSERL, Edmund. *L'idée de la phénoménologie*, p. 45; Cf. também _____. *Méditations cartésiennes*, § 64, p. 130-134.

²⁹ “É com a ‘redução’ que começa a filosofia fenomenológica.” - FINK, Eugen. *De la phénoménologie*, p. 127.

³⁰ Em Kant “transcendente” é o que está além da experiência e, por conseguinte, da esfera legítima de nosso conhecimento, ao passo que “transcendental” é “todo conhecimento que, em geral, se ocupa menos dos objetos que de nossos conceitos *a priori* dos objetos. Um sistema de conceitos desse gênero chamar-se-ia *filosofia transcendental*.” - KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*, p. 46. Esse último termo se refere, pois, ao modo de conhecê-los, à esfera possível do conhecimento legítimo, aos princípios *a priori* responsáveis pela síntese dos dados empíricos. Husserl confere a esses termos um sentido diferente. “Transcendente” se refere ao que existe

medida que a tese³¹ geral da existência do mundo sofre uma modificação: é colocada “entre parênteses”, “fora de circuito”, “fora de jogo” e suspensos os juízos sobre a realidade. Excluindo “todas as teses transcendentais”³², a redução fenomenológica nos coloca diante “do que é dado-em-pessoa de maneira adequada”.

*Quando assim procedo, como está inteiramente em poder de minha liberdade fazê-lo, não nego esse “mundo”, como se fosse um sofista; não coloco sua existência em dúvida, como se fosse cético; mas realizo a epoché “fenomenológica” que me proíbe por completo todo juízo relativo à existência espaço-temporal.*³³

Pela redução nos colocamos diante das puras essências que nos são dadas em sua “ipseidade corporal”, realizamos o ideal de chegar “às próprias coisas” como decorrência de uma conversão radical do pensamento exigida pela filosofia fenomenológica. Essas essências, como nos lembra Merleau-Ponty, são recolocadas “na existência”.³⁴

fora da consciência, ao ser “natural” ou “mundano”, e “transcendental” ao fenômeno em seu sentido puro (ao qual chegamos no exercício da redução fenomenológica ou transcendental), ao objeto do conhecimento em sua imanência, à consciência que, enquanto estrutura imanente, não empírica, é constituidora de significados, condição *a priori* de possibilidade do conhecimento. - Cf. HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, em especial, § 8-22, p. 16-47.

³¹ *Thésis* vem do verbo *tithemi* que em grego significa “pôr, admitir um princípio, considerar como, estabelecer, instituir”. O substantivo *thésis* tem o sentido de posição, ato ou ação de pôr, admitir ou aceitar um princípio. Na “atitude natural” o mundo é posto e espontaneamente aceito como existente.

³² Cf. HUSSERL, Edmund. *L'idée de la phénoménologie*, p. 103-117; *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 27-32, p. 87-104.

³³ HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 32, p. 102.

³⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*, p. I-XVI.

Essa volta “às próprias coisas”, esse retorno ao originário, supõe necessariamente, segundo Fink, a rejeição radical de todo e qualquer preconceito, idéia preestabelecida e teoria a-crítica, enfim, uma completa “*re-conversão* do pensamento filosófico”... uma *re-conversão* radical do pensamento humano”³⁵. Ou ainda, “é preciso *ver, somente ver*, sem se importar com todas essas posições, livre de qualquer prevenção, isto é, conseguir a possibilidade de ver com seus próprios olhos.”³⁶ Retomando Edmund Husserl, Merleau-Ponty insiste que é preciso abandonar o plano das análises e explicações intermináveis e voltar “às próprias coisas”, à realidade originária, ao “mundo do vivido”, sobre o qual se fundam todos os conhecimentos, a ciência, seu sentido e alcance. A volta “às próprias coisas”, entretanto, não representa um retorno ao “realismo ingênuo” e ao “dogmatismo do senso comum”, nem significa a volta idealista a uma filosofia da consciência.³⁷

Com a redução fenomenológica, Husserl pretende chegar a uma evidência apodítica, livre dos preconceitos do senso comum, do objetivismo científico e dos raciocínios *a priori*, a um conhecimento que a ciência moderna não consegue atingir por entender o mundo e o homem sobretudo a partir das relações de causa e efeito. Nesse processo a consciência intencional surge como “resíduo fenomenológico”.³⁸

O termo *intentio* foi usado pela escolástica medieval para designar o fato de que a vontade e o intelecto tendem sempre para um fim, o objeto desejado. Existindo em estado de imperfeição por não possuírem seu objeto, completam-se ao alcança-

³⁵ FINK, Eugen. *De la phénoménologie*, p. 213.

³⁶ FINK, Eugen. *De la phénoménologie*, p. 212; Cf. também *Id.*, *Ibid.*, p. 17, 107-108 e 205-213.

³⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*, p. I-V; Cf. também FINK, Eugen. *De la phénoménologie*, p. 205-213.

³⁸ HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 33, p. 108.

rem sua posse. A intencionalidade é fundamentalmente movimento de passagem da potência ao ato, do estado de imperfeição ao de perfeição, movimento característico da vontade e do intelecto. Esta atinge, então, a plenitude com a posse imediata de seu objeto: a contemplação e a posse de Deus na mística, por exemplo. No caso do intelecto, porém, à medida que não há uma intuição intelectual imediata e absoluta, a consciência tende para um objeto que não possui real e imediatamente, mas apenas por meio do conceito, pois, para os escolásticos, a inteligência só conhece através da representação intelectual da coisa. O conhecimento é, pois, pura intenção, relação, *in-tendere* ao objeto com o qual nunca coincide, sendo o termo *intentio* usado sobretudo no domínio do conhecimento intelectual.³⁹

Franz Brentano, leitor de Aristóteles e estudioso da filosofia escolástica, retomou essa noção considerando-a característica fundamental do ato psíquico e referindo-se sempre ao mundo exterior. Contra a redução dos fenômenos psíquicos a fenômenos físicos, típica da psicologia positivista, estabeleceu entre eles uma nítida distinção, trabalhando sobretudo a especificidade daqueles em relação a estes. Definindo os fenômenos psíquicos como os que de algum modo contêm intencionalmente um objeto e a intencionalidade como uma de suas características gerais, pela qual eles se referem ao objeto sempre em sua exterioridade, Brentano circunscreveu a intencionalidade ao plano psíquico.

Aceitando apenas duas das seis características dos fenômenos psíquicos estabelecidas por seu mestre, Husserl privilegiou a intenção ou referência intencional a um objeto e abandonou a expressão “fenômenos psíquicos” usada por Brentano devido aos mal-entendidos a que pode levar-nos.⁴⁰ Na verdade, embora te-

³⁹ Cf. MURALT, A. *La idea de la fenomenología*, § 61-62, p. 405-409; BRETON, S. *Conscience et intentionnalité*, p. 8-23.

⁴⁰ Cf. BRENTANO, Franz. *Psychologie du point de vue empirique*, v. 2, cap. 1, § 5, p. 101-104. HUSSERL, Edmund. *Investigaciones Lógicas*, v. 2, 5ª inv., § 11, p. 168-179; § 13, p. 182-183; § 20, p. 216; _____. *Idées*

nha assumido o termo e partido da contribuição de seu mestre, Husserl chegou a uma compreensão completamente diferente da intencionalidade. Realizando as reduções eidética e transcendental, só se interessou pelos atos em sua própria essência. A intencionalidade não se refere a uma relação psíquica ou causal entre a consciência e seu objeto, a uma ligação externa entre um fato físico e outro psíquico, nem a uma relação entre dois objetos ou conteúdos psíquicos encaixados um no outro. “A palavra *intencionalidade* significa apenas esta particularidade funcional e geral que possui a consciência de ser consciência de alguma coisa, de envolver, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum*.”⁴¹

Cada consciência (por exemplo, a percepção, a memorização ou a imaginação) é animada por sua intencionalidade específica, responsável pelas diferenças essenciais que as constituem como distintas umas das outras. Se a consciência é sempre, em virtude de sua natureza, consciência de algo, todo objeto é, por sua vez, objeto *para* uma consciência. Na percepção, este é posto como percebido, na imaginação como imaginado e no desejo enquanto desejado.

Em sua constante preocupação com o estabelecimento de um fundamento absolutamente primeiro e evidente, capaz de fazer da filosofia e de todas as ciências um conhecimento rigoroso, e com a obtenção de um conhecimento que se colocasse acima da clássica oposição entre o realismo e o idealismo e a superasse, Husserl reduziu o ser e as coisas à consciência, na qual tudo é transparente e se apresenta com evidência. Não negou a existência do objeto mas, buscando apreender o sentido que o constitui, colocou-o entre parênteses, “fora de circuito”, reduzindo-o à condição de puro fenômeno, ser-para-a-consciência, *cogitatum qua cogitatum*, significação, mero correlato intencional da cons-

directrices pour une phénoménologie, § 84, p. 282-287; § 115, p. 387-391; LANDGREBE, Ludwig. *El camino de la fenomenología*, p. 16-28,

⁴¹ HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 14, p. 28.

ciência, essencialmente relativo a ela. O mundo foi reduzido ao que é intencionado, conhecido, constituído na consciência transcendental e por ela, habitada por um Eu puro, princípio de significação e unificação do objeto. Este não possui um ser em si mesmo, mas é completamente relativo à consciência transcendental, realidade absoluta, inteiramente independente do mundo e que dele não necessita para existir. O ser verdadeiro é então o ser na consciência, o ser-para-um-sujeito, modo absoluto de ser no qual este realmente é. Diferente e até oposto ao ser natural, o ser na consciência é a medida de todo o ser. Concebida a estrutura intencional da consciência na esfera da imanência pura, o objeto de sua intenção não é o ser transcendente, mas algo constituído em seu interior e cuja realidade consiste em aparecer a esta consciência pura.

Husserl chega assim ao idealismo transcendental que “*não é senão uma explicitação de meu ego enquanto sujeito de conhecimentos possíveis*”, diferente do “idealismo psicológico que, a partir de dados sensíveis desprovidos de sentido, quer deduzir um mundo pleno de sentido”, e do “idealismo kantiano que crê poder deixar aberta a possibilidade de um mundo de coisas em si, mesmo que seja a título de conceito-limite”.⁴² Trata-se de um idealismo de natureza metódica e não de um idealismo vulgar, provisório, arbitrário ou fictício, o que contrastaria com sua pretensão de ser o fundamento de toda filosofia e ciência verdadeira.

Sartre e a radicalização da fenomenologia de Husserl

Ao contrário do que possa parecer à primeira vista e frequentemente tem sido dito, Heidegger, Kierkegaard, a existência, a realidade-humana, o fracasso, a angústia, o desespero ou qual-

⁴² HUSSERL, Edmund. *Méditations cartésiennes*, § 41, p. 72; Cf. também Id., *ibid.*, § 8, p. 16-18.

quer outra filosofia ou tema existencialista não são o ponto de partida da filosofia sartriana, não articulam seu discurso, não constituem questões centrais em sua reflexão, nem mesmo quando estão mais presentes na obra. O próprio Sartre disse, ao final de sua vida, que jamais sentiu-se desesperado ou teve angústia, tendo usado as expressões “desespero” e “angústia” mais como termos do “momento”, da “moda” e que “a idéia de fracasso” já não tinha “fundamento profundo” nele.⁴³ Diante da dureza da guerra, da derrota, da ocupação alemã e, posteriormente, da possibilidade de uma Terceira Guerra Mundial, do mundo que às vezes parece “feio, mau e sem esperança”, sentiu a tentação do desespero, mas resistiu:

*...aliei-me a amigos que não desesperavam, que pensavam ser possível lutar por um futuro feliz, embora não houvesse nenhuma possibilidade de que esse futuro existisse... se acreditei, apesar de tudo, no recuo do poder nazista e no fim da guerra, foi por causa de algo dentro de mim, a esperança, que nunca ficou abalada por muito tempo.*⁴⁴

Na verdade, o ponto de partida de Sartre é a idéia de “intencionalidade”, enquanto realidade primeira e evidente e conceito husserliano fundamental. Sem dúvida, ele está bem mais próximo de Husserl do que de Heidegger e Kierkegaard. A presença de Husserl em sua filosofia, sobretudo nas primeiras obras, pode ser constatada a cada página. *A transcendência do Ego*, *O imaginário* e *O ser e o nada* têm como subtítulos, respectivamente, “esboço de uma descrição fenomenológica”, “psicologia fenome-

⁴³ Cf. SARTRE, Jean-Paul, LÉVY, Benny. *A esperança agora*: entrevistas de 1980, p. 15-21 e 77-79; COELHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário*, p. 16-17, 153-155, 158, 169-170, 174-175, 187, 245-247.

⁴⁴ SARTRE, Jean-Paul. *A esperança agora*: entrevistas de 1980, p. 77-78.

nológica da imaginação” e “ensaio de ontologia fenomenológica”. Em *A imaginação* e *Esboço de uma teoria das emoções*, a crítica das teorias filosóficas e psicológicas da imagem e das emoções é também construída a partir da fenomenologia de Husserl.

Para Sartre, entretanto, Husserl não explorou por inteiro as novas possibilidades abertas pela idéia de que a consciência é sempre *consciência de* um objeto. Ao retomá-la e radicalizá-la, tira-lhe todas as suas implicações, chegando a uma compreensão bem original desse conceito fundamental e a conclusões bastante diversas e em parte opostas às do fundador da fenomenologia. Em *O ser e o nada* afasta-se do idealismo, extraindo da estrutura intencional da consciência uma prova do ser enquanto realidade transcendente. A consciência não constitui o ser, mas este já se encontra aí, antes mesmo que ela o intencione, não podendo ser reduzido a um simples correlato intencional. O próprio fenômeno é uma realidade transcendente, essencialmente diferente da consciência.

Enquanto intencionalidade, a consciência é necessariamente “*posição de um objeto transcendente*”⁴⁵, não possuindo conteúdo algum. Não é uma realidade isolada, voltada para dentro de si mesma, e que posteriormente entraria em contato com o mundo. Pelo contrário, essencialmente relativa ao objeto, com ele jamais se identifica. Na verdade, ela se constitui, só existe e só pode existir à medida que para ele se lança, tornando-se consciência *de* alguma coisa. Existindo apenas enquanto intenciona o objeto transcendente, a desapareição deste implica necessariamente a desapareição da própria consciência. “A consciência é consciência *de* alguma coisa: isto significa que a transcendência é a estrutura constitutiva da consciência; ou seja, a consciência nasce *tendo*

por objeto um ser que não é ela própria. É o que chamamos prova ontológica.”⁴⁶

Se, por um lado, se lança para o mundo e por isso tudo está fora dela, por outro, se constitui como consciência de todas as realidades que intenciona e apreende.

*A consciência e o mundo surgem simultaneamente: exterior por essência, o mundo é por natureza relativo a ela. É que Husserl considera a consciência um fato irreduzível que nenhuma imagem física pode representar. Exceto, talvez, a imagem rápida e obscura do estouro... Ser é estourar no mundo, é partir dum nada de mundo e de consciência para subitamente se-estourar-consciência-no-mundo. Se a consciência tenta recuperar-se, se tenta coincidir enfim com ela própria, a quente, com as janelas fechadas, aniquila-se. A esta necessidade que tem a consciência de existir como consciência de outra coisa diferente dela, chama Husserl “intencionalidade”.*⁴⁷

Ao contrário do *cogito* cartesiano que, sendo substância, a mais simples de todas, é auto-suficiente, existindo e podendo ser pensado clara e distintamente, independentemente dos objetos exteriores, para Sartre a consciência existe apenas enquanto intenciona o objeto transcendente que, por sua vez, só por meio

⁴⁶ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 28 (trad. brasileira, p. 34); Cf. também *Id.*, *ibid.*, p. 11-34 (trad. brasileira, p. 15-40). Em Sartre, a prova ontológica não se situa no plano do *cogito* reflexivo, não deriva dele, mas é construída a partir do ser pré-reflexivo da consciência, consistindo na passagem da consciência (vazio, pura transparência) para a afirmação do ser transcendente, do em-si.

Sobre o argumento ontológico, cf. ainda: ANSELMO DE CANTUÁRIA. *Proslógio*, p. 107-108 e 129-146; DESCARTES, René. *Meditações*, 5ª med., § 7-10. In: DESCARTES, *Obra escolhida*, p. 172-176; SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 27-29 (trad. brasileira, p. 32-35).

⁴⁷ SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*, p. 29-30; Cf. também _____. *La transcendence de l'ego*, p. 74-76 (trad. portuguesa, p. 76-78).

⁴⁵ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 17 (trad. brasileira, p. 22). BEAUVOIR, Simone de. *Na força da idade*, v. 1, p. 20-21 e 166.

dela consegue aparecer, se fazer presente. O ser e a consciência, porém, não possuem a mesma insuficiência. Enquanto esta somente existe pondo um ser com o qual jamais se identifica, este não precisa da consciência para existir, ou melhor, para *ser*, mas dela precisa apenas no plano da fenomenalidade, da aparição, embora sem a consciência não tenha sentido, não consiga tornar-se presente, manifestar-se. No lugar de uma interioridade, de um psiquismo, com o poder de entrar em contato com o mundo exterior, surge uma realidade que só consegue tornar-se ela mesma lançando-se para fora, em direção ao mundo.

Purificada de qualquer presença interior, a consciência é completamente translúcida, um contínuo escorregar-se para o objeto. As coisas, os estados (o amor, o ódio, o ciúme...), as ações (escrever um livro, dirigir um carro, duvidar, pensar, levantar uma hipótese...), as qualidades (sou rancoroso, ambicioso, capaz de odiar violentamente...), os sentimentos, as realidades físicas, psíquicas e culturais, as verdades, os valores, os conteúdos escolares, enfim, todos esses supostos "conteúdos" são objetos transcendententes, por natureza exteriores e diferentes da consciência e, portanto, estão fora e aí não cabem nem poderiam entrar.

O próprio Eu transcendental, que em Husserl habita a consciência enquanto princípio de unificação dos dados hiléticos, de significação e constituição do objeto, é uma criação sem sentido e sem necessidade. Em virtude de sua estrutura intencional, a consciência

*transcende-se a si mesma, unifica-se escapando-se... O objeto é transcendente às consciências que o apreendem e é nele que se encontra a sua unidade.. É a consciência que se unifica a si própria e, concretamente, por um jogo de intencionalidades 'transversais' que são retenções con-cretas e reais de consciências passadas.*⁴⁸

⁴⁸ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 21-22 (trad. portuguesa, p. 47).

Ao radicalizar a redução fenomenológica, Sartre extrai todas as implicações da noção de intencionalidade, chegando à conclusão de que o Eu transcendental "não tem razão de ser", é "inútil", "supérfluo", "prejudicial", uma "lâmina opaca", um "centro de opacidade", um "gérmen de opacidade" que compromete a transparência e a espontaneidade da consciência. "O Eu transcendental é a morte da consciência."⁴⁹

É preciso expulsá-lo da consciência como todo objeto transcendente. Contra Descartes, Kant, Husserl e os teóricos do amor-próprio, Sartre sustenta que aí não há uma presença formal nem material do Eu. No plano do irrefletido não há Eu, a consciência não é ainda pessoal, mas impessoal, ou melhor, pré-pessoal: "Enquanto eu lia, havia consciência *do* livro, *dos* heróis do romance, mas o *Eu* não habitava esta consciência que era somente consciência do objeto e consciência não-posicional dela mesma".⁵⁰ O Eu é constituído apenas por ocasião da reflexão, na qual aparece como se já estivesse presente no plano do irrefletido, o que não é verdade. Uma "reflexão impura" afirma mais do que sabe sobre esse objeto transcendente (o Eu), dando-nos a ilusão de que ele aí estava desde o início.

Sartre não tem dúvida: essa recusa persistente dos conteúdos de consciência confunde-se com o início da reflexão fenomenológica.⁵¹ Livrar a consciência de todo conteúdo que, tornando-a opaca, comprometeria sua transparência e espontaneidade, é garantir sua identidade e existência. É nesse sentido, aliás, que

⁴⁹ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 23 (trad. portuguesa, p. 48); Cf. também *Id.*, *Ibid.*, p. 23 e 25 (trad. portuguesa, p. 48 e 49).

⁵⁰ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 30 (trad. portuguesa, p. 51). Cf. também _____. *Ibid.*, p. 23-51 (trad. portuguesa, p. 48-63). _____. *L'être et le néant*, p. 16-23 (trad. brasileira, p. 20-28).

⁵¹ "O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação desta com o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo." - SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 18 (trad. brasileira, p. 22).

caminha a crítica do inconsciente e de toda e qualquer forma de determinismo psicológico, verdadeira “conduta de escusa, ou se quisermos, o fundamento teórico de todas as condutas de escusa”⁵², que reduz a consciência à condição de coisa, a uma sucessão indefinida de fatos psíquicos, de estados de consciência, governada pelas leis de causa e efeito, sem escolha, sem liberdade e sem responsabilidade.

Ao pôr seu objeto, intencioná-lo, a consciência irrefletida “toma consciência de si enquanto é consciência de um objeto transcendente”⁵³: é consciência não-posicional de si porque, desde o início, consciência de si enquanto consciência do objeto, sem que precise, num ato de reflexão, pôr-se a si mesma como seu objeto. Em outras palavras, no plano do irrefletido, toda consciência é, em virtude de sua natureza, consciência posicional do objeto com o qual jamais se identifica e, ao mesmo tempo, consciência não-posicional de si enquanto põe o objeto transcendente. A consciência é puro ato e tudo aí é consciência, não havendo espaço para o inconsciente, a semiconsciência e qualquer forma de passividade e de motivação exterior à consciência. “A consciência é consciência de ponta a ponta. Só poderia, pois, ser limitada por si mesma.”⁵⁴

⁵² SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 78 (trad. brasileira, p. 85). Cf. também _____. *L'être et le néant*, p. 17-23, 62-72, 88-93, 519-521, 539 e 643-663 (trad. brasileira, p. 21-28, 68-79, 95-101, 547-550, 569 e 682-703); _____. *La transcendance de l'ego*, p. 21-26 e 78-79 (trad. portuguesa, p. 47-49 e 78-79); _____. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 33-42; _____. *L'imaginaire*, p. 23, 68, 218-219 e 226 (trad. brasileira, p. 25, 72, 221-223 e 226-227); _____. *L'existentialisme est un humanisme*, p. 36-38 e 80-85; _____. *Conscience de soi et connaissance de soi. Bulletin de la Société française de Philosophie*, p. 62, 65, 84-87 (trad. portuguesa, p. 123-127); _____. *Situations, IX*, p. 103-112; BEAUVOIR, Simone de. *Na força da idade*, v. 1, p. 18-19, 38 e 114-116.

⁵³ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 24 (trad. portuguesa, p. 48). _____. *L'être et le néant*, p. 18-23 (trad. brasileira, p. 22-28)

⁵⁴ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 18-23 e 656-663 (trad.

Não há lugar para um meio-termo: ou a consciência é inteiramente consciência, pura espontaneidade, transparência absoluta, atividade, criação, liberdade ou não é consciência. Em Sartre, a imaginação acaba sendo, pois, a consciência por excelência, sua forma canônica, a consciência-protótipo, aquela que realiza de modo pleno e eminente as características essenciais de toda e qualquer consciência e, portanto, a função privilegiada para a compreensão da consciência. Imaginar um objeto é explicitar o sentido implícito do real, tornando possível sua apreensão como totalidade, e afirmar em sua plenitude o nada, a espontaneidade, a liberdade, o poder criador e a solidariedade da consciência para com o mundo, à medida que a imagem só é possível sob um fundo de mundo e, ao mesmo tempo, afastando-se do mundo e afastando-o de nós.

Assim, quando percebo o livro (consciência irrefletida), há uma consciência (posicional) do livro e uma consciência não-posicional de si como consciência do livro. A consciência irrefletida ou consciência não-tética de si é então completa em si mesma, autônoma, primeira e fundante. Não precisa da reflexão para existir, nem com ela se confunde, sendo pelo contrário seu fundamento e condição de possibilidade: “O irrefletido tem prioridade ontológica sobre o refletido, porque ele não tem, de modo algum, necessidade de ser refletido para existir e a reflexão supõe a intervenção de uma consciência de segundo grau”⁵⁵. Se a consciência irrefletida é sempre consciência do objeto, este por sua vez é necessariamente objeto para e pela consciência.

A ação ordinariamente não supõe a consciência reflexiva mas realiza-se no plano do irrefletido embora possamos a qualquer

brasileira, p. 696-703); — *La transcendance de l'ego*, p. 14-15, 38-41, 49, 78-81 (trad. portuguesa, p. 44, 56-57, 61, 78-80); _____. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 33-44; _____. *L'imaginaire*, p. 23, 26, 33 e 41 (trad. brasileira, p. 25, 28-29, 36 e 44).

⁵⁵ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 41 (trad. portuguesa, p. 57).

momento refletir sobre ela. Ao contar os cigarros da carteira, a consciência de contar surge ao mesmo tempo que a consciência de que eles são doze, havendo uma simultaneidade entre o ato de contá-los e a consciência de contá-los. Agimos, contamos, e temos consciência de que o fazemos, sem que para isso precisemos da reflexão, sem que nossa ação seja objeto de uma consciência reflexiva.⁵⁶

Sem dúvida há um primado do irrefletido sobre a reflexão, mas este pode a qualquer momento tornar-se refletido, ser objeto de uma reflexão. Coerentemente com a tradição cartesiana e husserliana, Sartre afirma que somente esta é capaz de nos colocar nos domínios da certeza. “É necessário repetir aqui o que se sabe desde Descartes: uma consciência reflexiva nos entrega dados absolutamente certos; o homem que, num ato de reflexão, toma consciência de ‘ter uma imagem’ não poderia enganar-se.”⁵⁷

Em Sartre, a consciência perde seu caráter intelectualizado, não se deixando reduzir a conhecimento, pensamento ou pura representação. Este é apenas “um modo de ser”, uma atividade da consciência, entre outras. Entre as várias modalidades desta, há uma diferença de natureza no plano da intencionalidade da consciência e dos próprios objetos, possuindo cada um sua especificidade. São radicalmente diferentes a percepção e a imagem, bem como o objeto percebido e o imaginado. Ao intencionar o mundo de vários outros modos, e não apenas conhecê-lo, a consciência estabelece com ele uma certa relação, pondo-o como percebido, imaginado, pensado, amado, odiado ou desejado, e descobrindo nele uma qualidade objetiva ou propriedade que o

⁵⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul, *La transcendance de l'ego*, p. 23-24, 28-29 e 38-42 (trad. portuguesa, p. 48, 50-51 e 55-58); _____. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 38-43 e 54; _____. *L'être et le néant*, p. 18-23 e 115-121 (trad. brasileira, p. 23-28 e 121-128); _____. *Situações I*, p. 28-31.

⁵⁷ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 13 (trad. brasileira, p. 15). Cf. também: *Id.*, *Ibid.*, p. 13-14 (trad. brasileira, p. 15-16); _____. *L'existentialismo est un humanisme*, p. 63-64; _____. *L'imagination*, p. 140-143 (trad. brasileira, p. 106-109).

constitui como real, imaginário, pensado, amável, detestável ou desejável.

*As coisas é que se revelam a nós imediatamente como odientas, simpáticas, horríveis ou amáveis. Ser terrível é uma propriedade duma certa máscara japonesa; é uma propriedade inesgotável, irreduzível, que constitui sua própria natureza — e não a soma das nossas reações subjetivas a um pedaço de madeira esculpida. Husserl reinstalou o horror e o encanto nas coisas.*⁵⁸

A psicologia clássica e em parte a psicologia moderna não dão conta do sentido da emoção, por exemplo, à medida que a entendem como um fato em que momentaneamente perdemos o autocontrole, ficamos fora de nós mesmos, entregues às forças do determinismo psicológico. Para Sartre, entretanto, a emoção, a imagem, a percepção, o desejo e qualquer outro fenômeno psíquico não são acidentes na vida da consciência, realidades contingentes que poderiam ser isoladas e estudadas separadamente, uma ao lado das outras, mas atitudes essenciais da consciência, manifestações da realidade humana, totalidade sintética, indecomponível, e que não se reduz a uma soma de fatos psíquicos:

a emoção é a realidade-humana que se assume a si mesma e se 'dirige-comovida' (émue) em direção ao mundo... a emoção significa a seu modo o todo da consciência ou, se nos colocamos no plano existencial, da realidade-humana. Não é um acidente porque a realidade-humana não é uma soma de fatos; exprime sob um aspecto definido a totalidade sintética humana em sua integridade... É esta mesma realidade-humana se realizando sob a forma “emoção”... Não poderia vir de fora à realidade-humana. É o homem, ao contrário, que assume sua

⁵⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*, p. 31.

*emoção e por conseguinte a emoção é uma forma organizada de existência humana.*⁵⁹

A imagem também não é uma coisa, um receptáculo de supostos conteúdos de consciência, mas um tipo de consciência, uma forma de intencionar o mundo, de colocá-lo fora, existindo em imagem, enquanto irreal, inexistente, um nada de mundo, bem como de contestar seu caráter maciço e opaco, sua inércia, recuperando-o como imaginário. Essa forma de se relacionar com o mundo possui sua especificidade, suas características essenciais que a distinguem das outras consciências. Imaginar é nadificar a realidade, o mundo, pôr o objeto à margem do real, isolá-lo do mundo, numa palavra, é negar não apenas o objeto, mas a própria realidade, introduzindo nesta o nada.

*Pôr uma imagem é constituir um objeto à margem da totalidade do real, ter o real à distância, livrar-se dele; numa palavra, negá-lo. Ou, se preferirmos, negar a um objeto que ele pertence ao real, é negar o real enquanto pomos o objeto. As duas negações são complementares, e essa é condição daquela.*⁶⁰

Desse modo, a negação do real, da totalidade do real, ou seja, do mundo, é a condição sem a qual não há posição do imaginário, do irreal. Para que a consciência possa imaginar “é necessário que ela possa pôr, ao mesmo tempo, o mundo em sua totalidade sintética e o objeto imaginado fora de alcance em relação a esse conjunto sintético, pôr o mundo como um nada em relação à imagem.”⁶¹ Numa palavra, só é capaz de imaginar uma consciência que, por sua própria natureza, transcenda ao mundo, escape a sua passividade e determinismo, colocando-se

⁵⁹ SARTRE, Jean-Paul. *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 15 e 16-17.

⁶⁰ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 233 (trad. brasileira, p. 239).

⁶¹ idem, *ibidem*.

frente a ele numa posição de recuo, de negação, isto é, que seja livre e encontre no seu agir a origem de sua ação e o produto de seus atos.

As determinações de tempo do objeto em imagem igualmente são irreais, não podendo ser comparadas com um tempo real, nem com outros tempos imaginários. Cada objeto em imagem possui um tempo próprio, imaginário evidentemente, de modo que entre o livro que acabo de perceber, o jogo que imaginei ontem e o passeio que imagino agora não há nenhum vínculo temporal, não sendo nenhum desses objetos anterior ou posterior ao outro. Como diz Husserl, trata-se de um “quase-tempo”.⁶² A consciência que imagina o centauro é uma realidade presente, mas o objeto por ela posto (o centauro) é intemporal, não varia com o desenrolar do tempo da consciência, não se situa em nenhuma das determinações temporais. O sorriso de Pedro que a consciência imaginante nos oferece não é o sorriso de ontem à tarde nem o de hoje cedo, mas a síntese invariável e intemporal de todos os seus sorrisos particulares: o objeto em imagem, embora mantenha sua imutabilidade, possui uma espécie de duração contraída.

Essa ampliação da esfera da consciência somente pôde dar-se porque ela não é uma interioridade, o mundo exterior não se reduz a “representações”, fenômenos ou conteúdos subjetivos como supõem o empirismo e o psicologismo, e o conhecimento não é uma assimilação digestiva dos objetos pela consciência, um “comer” que os dissolveria na intimidade psíquica. O objeto é, ao mesmo tempo, um ser-para-a-consciência e um ser-em-si e só é ser-para-a-consciência porque não lhe pertence e não possui a mesma natureza que esta. Ao intencioná-lo, ela afirma essa diferença fundamental.

Radicalizada, a redução fenomenológica converte-se numa “nadificação” e a consciência doadora de sentido, num puro nada;

⁶² HUSSERL, Edmund. *Expérience et jugement*, § 39, p. 201 e 202. Cf. também *Id.*, *Ibid.*, § 39-40, p. 199-207.

não o “nada em geral”⁶³ nem um “nada absoluto”, metafísico, existente em si mesmo, mas um nada fenomenológico, que existe e se define como permanente relação ao ser, ao objeto. A consciência é então um nada, projeto, realidade que se constitui como permanente fuga de si, lançar-se para fora, em direção ao objeto, perseguição incansável do ser com o qual nunca coincide, nadificação de um ser que ela não é: está condenada a ser seu próprio nada, um nada cuja realidade consiste em ser consciência dos objetos, em intencioná-los.

*O campo transcendental, purificado de toda estrutura egológica, recupera sua limpidez primeira. Num sentido, é um nada, pois todos os objetos físicos, psicofísicos e psíquicos, todas as verdades, todos os valores estão fora dele, visto que meu próprio Eu (Moi) deixou de fazer parte dele. Mas este nada é tudo, visto que é consciência de todos esses objetos.*⁶⁴

Sartre chega assim à consciência enquanto realidade impessoal, completamente translúcida, pura transparência e espontaneidade, autocriação e reinvenção ininterrupta de si própria no tempo, um absoluto, um “absoluto não *substancial*”⁶⁵, “uma esfera de existência *absoluta*”, “uma condição primeira e uma fonte absoluta de existência”, uma “existência absoluta”, “um ser cuja essência pressupõe a existência”, “o ser cognoscente enquanto ele é e não enquanto é conhecido”, “um absoluto de existência e não de conhecimento”, “um pleno de existência”.

⁶³ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 712 e 716 (trad. brasileira, p. 753 e 758).

⁶⁴ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 74 (trad. portuguesa, p. 76).

⁶⁵ SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego*, p. 25, 77, 87, 66 (trad. portuguesa, p. 49, 78, 83 e 71); _____. *Conscience de soi et connaissance de soi. Bulletin de la Société française de Philosophie*, p. 67 (trad. portuguesa, p. 104); _____. *L'être et le néant*, p. 17, 23 e 22 (trad. brasileira, p. 22, 28, e 27).

As filosofias da essência vêem o real e o próprio homem do ponto de vista estático, como um ser acabado, completo, sendo sua existência algo que o empobrece, à medida que representa uma certa decadência da essência, uma queda do mundo inteligível ao sensível, uma passagem do Uno ao múltiplo. Não sendo uma substância, uma essência, mas um nada, um nada de essência, a consciência é, para Sartre, pura existência. Esta, entretanto, não se refere ao fato de ser, de se pertencer à esfera do real em oposição à do simplesmente possível, nem significa a atualização de uma potência, como na metafísica tradicional. Ao contrário da existência, a essência é sempre uma realidade transcendente, está fora da consciência. Sartre insiste:

*Pode-se dizer que não se deve buscar uma essência da consciência, pois em toda essência há passividade de ser. A essência é conhecida; a essência é feita para ser conhecida. Ela aparece numa ultrapassagem (dépassement) dos objetos pelo conhecimento. Mas há aqui, ao contrário, uma existência absoluta — digo absoluta em relação ao conhecimento que posteriormente dela se tomará — uma existência absoluta que só tem essência na medida em que por sua contextura interna decide ter uma. Em outras palavras, a existência-precede-a-essência é uma característica interna da consciência não-tética.*⁶⁶

Rompendo com uma tradição filosófica que predominou até o século 19, Sartre afirma a primazia do irrefletido sobre o conhecimento, a reflexão; da existência sobre a essência. A consciência, a realidade-humana, não é um conjunto de qualidades que fariam dela isto ou aquilo, algo fixo e acabado, mas, enquanto ser-no-mundo, nada, pura existência (sem essência), é indeterminação radical, pura liberdade, apenas *existe*, cria, constrói aos

⁶⁶ SARTRE, Jean-Paul. “Conscience de soi et connaissance de soi”. *Bulletin de la société française de philosophie*, p. 67 (trad. portuguesa, p. 104).

poucos sua essência.⁶⁷ E a liberdade não é uma qualidade que se lhe acrescentaria de fora para dentro, mas constitui o ser mesmo da consciência. “O que chamamos liberdade é, pois, impossível de se distinguir do *ser* da ‘realidade humana’. O homem não é *primeiro* para *depois* ser livre, e não há diferença entre o ser do homem e seu *ser-livre*.”⁶⁸

Sem dúvida, a consciência é liberdade, o que não significa que possa isolar-se do mundo ou existir sem ele, pois em virtude de sua própria natureza é consciência *de*, consciência *de* mundo, consciência em situação. Enquanto perseguição contínua do ser, com o qual não coincide; existência, nada que não consegue ser; liberdade que não consegue determinar-se, a consciência não escapa a seu próprio nada, a sua liberdade.

Visto que a “situação” é inerente à estrutura de cada consciência, enquanto apreensão imediata do real como mundo, “a condição essencial para que uma consciência imagine é que esteja ‘em situação no mundo’ ou, mais brevemente, que ‘esteja-no-mundo’”.⁶⁹ Somente consegue imaginar uma consciência que, em virtude de sua natureza, seja livre, capaz de transcender ao mundo, escapar a sua passividade e determinismo, colocar-se frente a ele numa posição de recuo e negação, pôr uma tese de irrealidade, o que supõe a negação do real, a nadificação do mundo como totalidade, nadificação esta que é justamente o avesso da liberdade da consciência. A condição de possibilidade de uma consciência imaginante é, portanto, sua liberdade; mas

⁶⁷ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *L'existentialisme est un humanisme*; ____ “À propos de l'existentialisme: mise au point”. In: RYBALKA, M. et CONTAT, M. *Les écrits de Sartre*, p. 652-658. Sobre os outros sentidos dos termos “existência” e “ser” em Sartre: COELHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário*, nota XXIX, p. 196.

⁶⁸ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 61 (trad. brasileira, p. 68); Cf. também *Id.*, *ibid.*, p. 65-84 e 513-520 (trad. brasileira, p. 71-76).

⁶⁹ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 235 (trad. brasileira, p. 241). Cf. também ____, *L'être et le néant*, p. 561-638 (trad. brasileira, p. 593-677).

esta só é possível “em situação” pois é opondo-nos a situações que não criamos, aceitando-as ou rejeitando-as, transformando-as, que afirmamos nossa liberdade. A esse fato fundamental de que só há liberdade em situação e de que esta também supõe sempre aquela, Sartre chama o “paradoxo da liberdade”.

Enquanto intencionalidade, liberdade em situação, possibilidade permanente de dizer “não” aos fatos, ao mundo, do qual é inseparável, e de rejeição do que parece ser-lhe imposto, a consciência supõe necessariamente a situação, o dado, do qual é a negação, a nadificação, não sendo de modo algum por ele determinada: “O ato de pôr o mundo como totalidade sintética e o ato de ‘tomar distância’ em relação ao mundo são um só e mesmo ato”.⁷⁰ Por ele, a consciência se constitui enquanto liberdade e situada no mundo posto pela liberdade. Esta não afasta, mas situa a consciência no mundo. Justamente porque existe “em situação”, a consciência é capaz de constituí-lo, conhecê-lo, agir sobre ele, afirmando-se como liberdade que, em Sartre, não é arbitrária, anarquista e irresponsável, nem a possibilidade de fazer o que bem se entende. O fato de às vezes sermos fisicamente obrigados a fazer isto ou aquilo, a agir deste ou daquele modo não destrói, pois, a liberdade da consciência, restando-nos sempre a possibilidade de aceitar ou rejeitar essa imposição.

Se, por um lado, ao imaginar a consciência parece arrancar-se, libertar-se momentaneamente do mundo, por outro, ela só imagina em situação no mundo, sendo essa ambigüidade constitutiva da função imaginante. A constituição de cada objeto irreal, de cada imaginário particular, é sempre motivada concretamente pela “situação-no-mundo”. Sendo necessariamente nadificação livre do mundo, de um ponto de vista particular, a imagem — a produção do irreal — é a meta para a qual tende toda apreensão do real como mundo, mesmo que nesse instante não se produza imagem alguma. A constituição da imagem somente se dá “sobre

⁷⁰ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 234 (trad. brasileira, p. 240).

um fundo de mundo e em ligação com o fundo”⁷¹ e o surgimento do objeto imaginário — duplo nada, pois “nada de si mesmo em relação ao mundo e nada do mundo em relação a si”⁷² — somente ocorre sobre um fundo de mundo que ele nega. O real e o irreal, o mundo real e o imaginário, a situação, o ser-no-mundo e a imaginação, em virtude de sua natureza, são inseparáveis e impensáveis um sem o outro, não sendo a imaginação uma forma meramente “subjética” da consciência, visto que o real sempre precede o irreal, do ponto de vista lógico.

Essas condições tornam possível não apenas a consciência imaginante mas toda consciência que, se fosse presa ao mundo real, não conseguisse ultrapassá-lo e não passasse de uma “sucessão de fatos psíquicos determinados” seria por natureza incapaz de romper com o determinismo, de imaginar, de desvencilhar-se do real produzindo o imaginário, bem como de pôr o existente, o que supõe a ultrapassagem deste em direção a alguma coisa, ao imaginário. A situação pressupõe sempre a estrutura imaginante da consciência e toda consciência realizante envolve necessariamente a ultrapassagem do real em direção ao imaginário, a uma consciência imaginante particular, espécie de avesso da situação e em relação à qual a própria situação se define.

Se, como vimos, a liberdade só é possível em situação e esta recebe seu sentido da liberdade (paradoxo da liberdade), a consciência imaginante também somente é possível em situação e esta se define sempre em relação à consciência imaginante. Sendo nadificação do mundo, da situação, enquanto condicionamento, e tornando possível a ultrapassagem do real, do mundo e da situação em direção ao irreal, do presente em direção ao ausente, a imaginação torna possível uma apreensão, uma consciência do mundo e de nossa situação no mundo. *Somente uma consciência capaz de imaginar pode apreender o sentido total da realidade.*

⁷¹ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 235 (trad. brasileira, p. 241).

⁷² id., *ibid.*, p. 236 (trad. brasileira, p. 242).

*Imaginação e consciência realizante exigem-se mutuamente, embora sejam essencialmente distintas. Pôr o imaginário é explicitar o “sentido implícito do real”.*⁷³ Além disso, o imaginário é fundamental para que possamos superar o caráter fragmentário em que o real nos aparece, apreendendo-o enquanto totalidade. Entende-se então a conclusão de Sartre:

*não poderia haver consciência realizante sem consciência imaginante e vice-versa. Assim, a imaginação, longe de aparecer como uma característica de fato da consciência, revelou-se como uma condição essencial e transcendental da consciência. É tão absurdo conceber uma consciência que não seria capaz de imaginar, quanto conceber uma consciência que não pudesse efetuar o cogito.*⁷⁴

A possibilidade de imaginar e de emocionar-se não é, pois, um acidente, um acréscimo contingente na vida da consciência, mas é inerente à estrutura (essência) de toda consciência, sendo impossível a existência de uma consciência incapaz de imaginar ou de emocionar-se. Contrariamente a Descartes⁷⁵, para quem os sentidos e a imaginação são acidentes, propriedades contingentes da alma, embora dela inseparáveis, para Sartre

a imaginação não é um poder empírico e acrescentado à consciência; é a consciência inteira enquanto realiza sua liberdade. Toda situação concreta e real da consciência no mundo está grávida de imaginário, enquanto

⁷³ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 238 (trad. brasileira, p. 244).

⁷⁴ Id., *ibid.*, p. 238-239 (trad. brasileira, p. 245).

⁷⁵ Cf. DESCARTES, R. “Meditações”, 4ª med., § 4. In: ____ *Obra escolhida*, p.181; ____ “Objecções e respostas”. In: ____ *Obra escolhida*, p. 255-256; GUÉROULT, Martial. *Descartes selon l'ordre des raisons*, v. 1, p. 64-72.

*se apresenta sempre como uma ultrapassagem (dépassement) do real.*⁷⁶

Do ponto de vista transcendental, a imaginação é possível porque a consciência é livre, é liberdade e, do ponto de vista empírico, ela é a condição *sine qua non* da liberdade do homem no meio do mundo. Se, por um lado, o poder nadificante da consciência torna a imaginação possível, por outro, esse poder só se manifesta num ato de imaginação.

Sendo um vazio, um nada, a consciência só consegue ser, realizar um em-si, imaginando algo que ela não é e não pode ser, ou seja, no plano do imaginário. É o que acontece com o garçom do café que brinca de ser garçom, representa “sua condição para realizá-la”⁷⁷, sem jamais conseguir tornar-se um em-si, ser garçom do mesmo modo que a pedra é pedra. O garçom somente consegue tornar-se o que ele não é, realizar um em-si negativamente, um em-si irreal, um garçom imaginário. Fingindo ser ele próprio, comportando-se como se fosse um em-si rígido, o garçom foge de sua condição de consciência livre e responsável, que a cada momento deve escolher. Juntamente com a aceitação do determinismo psicológico, a mentira, o refúgio no passado, na religião ou no inconsciente, essa é uma atitude negativa, uma conduta de autonegação, de má-fé que a consciência, sentindo-se vazia, livre e injustificável, assume na tentativa inviável de escapar da escolha absolutamente livre, de fugir às situações difíceis e de obter uma justificação plena de seu ser, o que jamais conseguirá.

Mesmo nas situações mais difíceis e aparentemente sem saídas, a liberdade não desaparece, continuando sempre possível a transcendência, a emancipação. Liberdade radical, “responsabilidade total”, pois cada ato vai definindo nosso ser, nossa essência,

⁷⁶ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 236 (trad. brasileira, p. 242-243).

⁷⁷ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 99 (trad. brasileira, p. 106)

além de envolver e comprometer os outros homens. Em setembro de 1944, Sartre afirma em “A república do silêncio”, publicado inicialmente em *Les Lettres françaises*:

*Nunca fomos tão livres como sob a ocupação alemã... Dado que o veneno nazi se infiltrava até no nosso pensamento, cada pensamento era uma conquista; dado que uma polícia prepotente procurava reduzir-nos ao silêncio, cada palavra se tornava preciosa como uma declaração de princípio; dado que éramos perseguidos, cada um de nossos gestos tinha o peso dum compromisso... A própria crueldade do inimigo levava-nos até aos extremos da nossa condição, obrigando-nos a fazer a nós próprios perguntas que são iludidas em tempo de paz:... “Se me torturarem, agüentarei?” Assim se punha o próprio problema da liberdade e estávamos à beira do conhecimento mais profundo que o homem pode ter de si próprio.*⁷⁸

Fenomenologia e educação: início de uma reflexão

O que a fenomenologia e em especial Husserl e Sartre têm a nos dizer sobre a educação e até que ponto podem nos ajudar nesse trabalho de pensar e recriar a educação, a escola, a universidade? Sem dúvida, eles trouxeram importantes contribuições para a compreensão da realidade humana, da sociedade, da filosofia e das ciências, mas não elaboraram estudos específicos ou uma teoria da educação. O que temos são caminhos a serem explorados que talvez nem cheguem a indicações ou sugestões específicas, mas que podem tornar-se férteis e interessantes. É o que procurarei explorar agora.

⁷⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Situações III*, p. 11-12.

Vimos que a fenomenologia é, antes de tudo, um método de busca das estruturas inteligíveis, intemporais e necessárias do existente, de um discurso e argumentos que desvelem a razão, o fundamento, o sentido do real, o ser mesmo daquilo que é. Sem se deixar levar pelo irracionalismo, ceticismo e qualquer outra forma de banalização do saber, ela se constitui como crítica radical da razão, visando chegar a um fundamento absolutamente primeiro e evidente, ou seja, verdadeiramente sólido e rigoroso para todo e qualquer saber que venha a se constituir. Exige o rompimento com a atitude natural e sua tese, as idéias “pré-concebidas”, as aparências, o acessório, o accidental; o cultivo do rigor e da radicalidade no pensar e no agir, enfim, uma atitude completamente nova diante do real. Daí a importância fundamental da redução fenomenológica, da *epoqué*, da suspensão do juízo, da fidelidade ao que se dá de modo evidente. Nesse sentido, é educativa em si mesma.

A fenomenologia nos educa para a contínua insatisfação com as conclusões alcançadas, a busca incessante da verdade, a preocupação quase obsessiva com o rigor e a evidência, a fidelidade ao que no texto está dito. Sabendo de antemão que há sempre mais a revelar e a dizer, a compreensão se retoma a cada instante, sem jamais se dar por acabada. Não dá tréguas à superficialidade e banalização do saber, à falta de rigor, aos “pré-conceitos”, à acomodação e à preguiça mental, mas sem cair no dogmatismo.

A fenomenologia recusa a perspectiva analítica que fragmenta e descreve a realidade, os fenômenos humanos, os processos e, portanto, também a educação, a escola, a universidade, o ensino e a aprendizagem, como se as partes e aspectos existissem em si e por si mesmos enquanto peças em aulas de anatomia. Não pensa o homem como mero corpo ou espírito, indivíduo ou ser social, mas o apreende enquanto totalidade, valorizando o corpo, a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência. Resgatando a dignidade, a importância e a razão de ser da imaginação e da emoção, vilipendiadas

na história da filosofia e na própria ciência, Sartre as afirma como expressões do homem enquanto totalidade sintética, formas concretas de o homem existir e se realizar e, portanto, constitutivas de sua realidade, sendo impossível uma consciência que não imaginasse ou não se emocionasse. O homem é livre porque imagina e imagina porque é livre e sem a liberdade ficaria preso aos determinismos do mundo, às relações de causa e efeito e aos limites da atitude natural, sem condições de atingir o nível transcendental, o sentido, a essência do real.

A educação também é intencionalidade, abertura ao ser, ao existente, às múltiplas dimensões do real, ao mundo do humano, à liberdade. Perde, assim, sua dimensão essencialmente intelectual, conteudística, sendo fundamental trabalhar com as crianças e jovens as várias dimensões do ser humano, e não apenas a intelectual, além de oferecer a todos a possibilidade de domínio das várias linguagens: ciências, tecnologia, informática, filosofia, literatura, poesia, artes plásticas, música, teatro, cinema, desporto. Educar e educar-se é ensinar e aprender as ciências e a tecnologia, ensinar e aprender a falar e a escrever de acordo com a norma culta, a ver e a ouvir a natureza, o mundo, o outro, a sociedade, o professor, o aluno, a história, bem como ensinar e aprender os limites e possibilidades da educação, do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

A fenomenologia nos ensina a questionar qualquer forma de reducionismo, até mesmo o da dialética ao materialismo histórico-dialético, o do psíquico ao psicofísico ou ao psicobiológico, o da filosofia da educação à estratégia pedagógica, a algo meramente tópico, conjuntural, preocupado antes de tudo com os resultados imediatos. O pensamento e a ação, igualmente, não são meros produtos de condições históricas, sociais, culturais ou psicológicas, nem da soma de todas elas. Para o fenomenólogo, cada aspecto não se deixa reduzir ao outro nem a ele se acopla mas, ao se articular no todo, recebe deste seu sentido e razão de ser.

A consciência não se reduz ao conhecimento; nem a educação, enquanto expressão da realidade-humana, reduz-se a repas-

se de informações, por mais atualizadas e úteis que possam parecer. Na esteira de Husserl, Sartre amplia a noção de “imagem” bem além da clássica imagem mental, incorporando o retrato, a caricatura, a imitação, os desenhos esquemáticos, as imagens hipnagógicas, o sonho, no âmbito da imagem, enquanto expressão da riqueza e complexidade do real. Convida-nos a pensar e nos ensina a tanto, a fazer fenomenologia, a buscar o sentido das questões aparentemente mais banais da existência, como a imaginação, a emoção, o desejo, o comportamento do garçom no café, o copo e o coquetel na mesa de bar.

Ao afirmar a *intencionalidade* como estrutura fundamental de toda consciência, a fenomenologia contesta a naturalização da consciência, das idéias e dos processos sócio-históricos. Recupera a especificidade da consciência frente ao mundo dos objetos e das ciências sociais e humanas e, portanto, das ciências da educação, diante das ciências exatas e naturais, recusando a transposição dos conceitos e métodos das ciências da natureza para o campo das ciências humanas.

A afirmação do primado do pré-reflexivo sobre a reflexão e da existência sobre a essência não se dá às custas do sacrifício da reflexão mas reafirmando sua importância. Entretanto, não é o tema da reflexão que dá valor ao pensamento mas sua qualidade, rigor e radicalidade. Na educação, freqüentemente nos deixamos levar pelas idéias em voga e que dominam o imaginário pedagógico, pela urgência do fazer, pelos ritos e rotinas, sem nos perguntarmos pelo sentido e razão de ser das idéias e práticas que repetimos como um coro ou ritual. A ausência de uma reflexão crítica, radical e rigorosa contribui para a permanência de idéias e práticas impensadas, ingênuas e às vezes absurdas que a fenomenologia nos convida a pensar, superar e recriar.

Filosofia da essência, ela apreende os aspectos fundamentais da educação sem omitir ou privilegiar nenhum deles nem acrescentar outros sem razão. Ensina-nos a distinguir o que, na vida pessoal, na existência social e na educação, é de fato significativo. Recupera a natureza e a identidade do real, do psíquico, da

existência e do fazer humanos, da educação, da escola, das teorias e da prática, do saber, do ensinar, do aprender, do tempo próprio da pesquisa, do ensino e da aprendizagem, “des-velando” seu verdadeiro sentido. Aliás, a fenomenologia ajuda-nos a compreender a questão do tempo, tão importante na educação, mostrando-nos que, embora real, o tempo da educação, da escola, da pesquisa, do ensino e da aprendizagem segue uma outra lógica, se desenvolve em outro ritmo e com outros fins. Sendo diferente do tempo do mercado, da produtividade, da eficiência e do lucro, não pode a este ser reduzido.

Filosofia do sentido, ela reconhece e propõe-se apreender e expressar a riqueza, complexidade e polissemia do homem, da prática, da educação, da escola, do ensinar e do aprender, envolvendo uma diversidade de ângulos, aspectos e sentidos em que cada um remete aos outros. Daí a importância de buscar na educação o sentido de tudo isso, questionar as formas alienadas de existência e, perseguindo a evidência, não dissimular a complexidade e a ambigüidade do mundo, em especial da realidade humana e, portanto, da ação, do psíquico e da educação. Enquanto tais, essas realidades não se deixam captar por esquemas abstratos, simplistas e aparentemente claros de explicação, nem em termos de causalidade, variáveis e relações funcionais. Daí a “volta às coisas mesmas”, ao originário, para além do que os discursos e fontes secundárias nos oferecem, das frases-feitas sem fundamento na realidade e/ou no texto.

Educa-nos para superarmos a preocupação obsessiva com os detalhes, os aspectos acidentais, meramente formais e legais, os ritos, o planejamento, o cumprimento das metas e submetas, os objetivos (gerais e específicos), a melhoria dos quadros estatísticos. Contesta ainda qualquer tentativa de privilegiar a dimensão do consumo, a esfera do mercado (neoliberalismo), o culto da quantidade, das novidades e dos modismos na educação, no ensino-aprendizagem, na avaliação, em detrimento do rigor nas idéias e no ensino, da qualidade e do sentido da prática.

Enquanto intencionalidade, a consciência não possui conteúdo algum, nada tendo a esconder em sua suposta interioridade. O mundo, o outro, os conteúdos não são meros dados, mas realidades intencionais, não podendo estar dentro da consciência nem na mente do aluno. Se a consciência e o mundo não se identificam, também um não existe sem o outro. Em vez de posse, propriedade e consumo do dado, doutrina ou verdade pronta, conhecer e saber nada mais são do que lançar-se para o objeto, movimento de busca do sentido do existente, do ensino e da aprendizagem que não se constituem na intimidade da relação dos professores com os estudantes mas de ambos com uma realidade que está fora deles e para a qual tendem, na relação de professores e estudantes com o saber.

Contra essa “filosofia alimentar” e “digestiva” se insurge Sartre, sobretudo em seu texto “Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade”.⁷⁹ A verdade, o saber e os conteúdos escolares são em geral entendidos pelos discursos e assumidos pela prática como coisas que os docentes possuem e devem repassar aos estudantes (transmissão, socialização) que as assimilam e colocarão em sua mente, memória ou inteligência. Conhecer, estudar e aprender são confundidos com comer, digerir verdades, informações, novidades das ciências, da tecnologia e da própria filosofia.

Questiono também a pedagogia alimentar e digestiva que reduz a mente do aluno a uma folha de papel em branco, a uma consciência, gaveta ou inteligência vazia, a ser preenchida com verdades, informações, saberes, conteúdos escolares! Questiono essa compreensão da consciência como objeto do mundo natural, físico, psicofísico, psicofisiológico ou psicobiológico, que armazenaria o mundo, os saberes, os conteúdos, dissolvendo tudo em seu interior, reduzindo tudo a sua própria substância, a “conteúdos de consciência” pois, não sendo mais objetos exteriores, possuiriam a mesma natureza e substância que a consciência. A

⁷⁹ SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*, p. 28-31.

verdade não passaria de uma coisa, um fato, um dado, realidade morta, reduzida que foi à passividade, lei num determinado campo específico das ciências, “puro instrumento ou estrutura evidente *a priori* de fatos”⁸⁰, “contemplação do Ser tal qual é... organização lógica e universal de ‘verdades’ abstratas”⁸¹, posse e propriedade de determinados conteúdos e informações, petentes aos que os descobriram e aos encarregados de transmiti-los.

A escola fica então circunscrita à esfera do cognitivo, do intelecto, do conhecimento, da transmissão, da assimilação, da socialização do saber sistematizado. Perde-se a dimensão da busca sempre retomada do sentido dos saberes, dos conceitos e métodos de descoberta e de transmissão, bem como da verdade enquanto realidade viva, relação com o verdadeiro, “construção do verdadeiro como sistema uno de representações... uma história do Ser, já que é desvelamento progressivo do Ser”⁸² e enquanto tende para o ideal de que “*todo* o Ser seja iluminado e que assim permaneça”.⁸³ Ora, a verdade nunca se dá por inteiro, como se fosse uma coisa a ser possuída. Não é um dado, mas um processo de contínua produção e superação de si mesma. Enquanto *alétheia*, é o não-esquecido, o não-oculto, o que é visto e lembrado pelo pensamento, desvelamento, “des-cobrir”, manifestação da própria realidade. Buscá-la é também colocar-se no plano da utopia e supõe necessariamente a liberdade. Essa pedagogia alimentar deixa escapar o saber como algo vivo, borbulhante, instigante e provocante da inteligência dos estudantes e como retomada dos métodos de investigação, conceitos, teorias e leis numa determinada área.

Ora, um ensino rigoroso e crítico compreende o saber e a realidade como processos históricos de produção e superação de si mesmos, algo em construção, essencialmente complexo e his-

⁸⁰ SARTRE, Jean-Paul. *Verdade e existência*, p. 33.

⁸¹ *Id.*, *Ibid.*, p. 20-21.

⁸² *Id.*, *Ibid.*, p. 20-21.

tórico. O saber não será, então, um conjunto de informações a serem transmitidas aos estudantes mas uma pergunta sempre retomada sobre o sentido e a gênese do saber em geral e de cada saber em especial, uma interrogação sobre seus fundamentos, pressupostos e implicações.

Ensinar não é repassar e socializar, nem aprender é armazenar, apropriar-se e consumir informações, internalizar conteúdos de consciência. Pelo contrário, ensinar é mediar e aprender é construir a relação com o saber, com o verdadeiro. O professor, enquanto mediador entre os estudantes e o saber, deve impor-se à classe, não pela força ou autoridade pura e simples, mas conseguindo interessá-los e fazendo-se compreender por eles, sem destruir ou sufocar suas dúvidas, questionamentos e “poder de contestação”.⁸⁴ Em vez de intoxicá-los com uma “falsa cultura”, saberes bem definidos e orientados para o aprendizado de determinadas habilidades, é preciso — sem isolá-los do mundo, da sociedade na qual vivem, da política, das artes, da literatura, do trabalho, da fábrica e dos serviços e respeitando sua liberdade, autodeterminação e participação nas decisões — ensiná-los a pensar, questionar, criar e superar o “sub-homem” que há em cada um, humanizar os indivíduos e a sociedade. Daí a necessidade de repensarmos e recriarmos a escola e o fazer pedagógico que, assim como a fábrica com relação aos empregados, muitas vezes reduz os estudantes a objetos.

O sentido, a razão de ser da universidade é a formação de “homens contestadores”⁸⁵, disse Sartre no *Nouvel Observateur* de 19 de junho de 1968. Não seria esse também um belo e provocante programa para a educação e a escola em geral: formar pessoas que pensem, questionem e contestem o que existe, o instituído e, ao mesmo tempo, criem novas realidades, sendo

⁸³ *Id.*, *Ibid.*, p. 25.

⁸⁴ SARTRE, Jean-Paul. *Situations*, VIII, p. 196. Cf. também *Id.*, *Ibid.*, p. 193-207.

⁸⁵ SARTRE, Jean-Paul. In: *O testamento de Sartre*, p. 71.

fiéis às idéias e projetos que defendem e procuram realizar? Ao fazê-lo, estaremos construindo o homem em cada um dos envolvidos no processo: educadores e educandos, professores e alunos.

Sem dúvida, os animais podem ser treinados e adestrados mas só o homem é capaz de ensinar e de aprender, atividades essencialmente humanas e profundamente significativas em sua existência. Se também ele é um animal, ser biológico, corporal, psíquico, na verdade o é de modo completamente diferente dos outros, à medida que nele todos esses aspectos são constituídos como essencialmente humanos. Reduzir a educação a condicionamento e a aprendizagem a treinamento para o exercício de qualquer atividade, a reflexo da estrutura econômica e a inculcação ideológica, é negar a liberdade, o pensamento, a possibilidade da dúvida, da contestação, da criação, bem como a dimensão simbólica, libertadora, utópica, humana e humanizante da educação, que constitui seu ser e identidade, colocando-se no plano da alienação, da dominação e da desumanização do próprio homem.

Sendo intencionalidade, a consciência não tem conteúdo, não possui essência, não é uma coisa, mas um vazio, pura transparência, existência, liberdade. Contra um certo behaviorismo ainda presente nos meios educacionais brasileiros, é preciso afirmar que, se responde a estímulos, o homem o faz enquanto tal, ser de relações, consciência e liberdade. Essa é a condição primeira de toda ação e, portanto, também da educação. Elas são intencionais e acontecem em vista de um fim, não sendo jamais uma agitação desenfreada e arbitrária. Sendo livre, a consciência pode afastar-se do mundo e do próprio passado e imaginar o inexistente, algo diferente do que aí está.⁸⁶ Aliás, a educação, enquanto fenômeno e atividade humana, é uma expressão da liberdade e da humanidade de todos e de cada um e, ao mesmo tempo, um processo de construção dessa mesma liberdade e humanidade.

⁸⁶ SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, 508-561 (trad. brasileira, p. 536-593).

Expressa a liberdade e a humanidade e as constrói, sendo por natureza libertadora e humanizadora do próprio homem.

Segundo Sartre a obra de arte, ao mesmo tempo que exige a liberdade de todos,

*é um ato de confiança na liberdade dos homens... Porque não podem exigir de mim, no momento em que sinto que a minha liberdade está indissoluvelmente ligada à de todos os outros homens, que a utilize para aprovar a servidão de alguns. Assim, quer seja ensaísta, panfletário, satirista ou romancista, quer fale apenas das paixões individuais ou se dedique ao regime da sociedade, o escritor, homem livre que se dirige aos homens livres, tem um só tema: a liberdade.*⁸⁷

Assim como a obra literária e o trabalho do escritor, a educação também exige a liberdade de todos os homens e supõe uma profunda confiança neles, sendo inconcebível sua utilização para manter a opressão, a injustiça, a discriminação. Sempre que isso ocorre, não estamos diante da educação, mas de sua contração. Educar, pensar, ensinar e aprender em qualquer área do conhecimento não são atividades para escravos mas para homens aos quais se reconhece a liberdade e que a cultivam e continuam trabalhando para realizá-la, ampliá-la e consolidá-la para todos os seus semelhantes. Escrever e educar supõem necessariamente a liberdade e a democracia e para elas se dirigem sendo mesmo “uma certa maneira de querer a liberdade”⁸⁸ e a democracia, de construí-las, de com elas se comprometer. A liberdade é, pois, o grande, o único tema e o compromisso fundamental, tanto do escritor como do educador, do educando, do professor e do estudante de qualquer matéria. Com Sartre aprendemos algo que na prática é muitas vezes esquecido: a liberdade é inerente à própria realidade humana, constitutiva de toda consciência e ação

⁸⁷ SARTRE, Jean-Paul. *Situações II*, p. 106-107.

⁸⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Situações II*, p. 108.

e não algo que se lhe acrescenta, devendo a educação privilegiar a construção da liberdade em cada um dos educadores e educandos. Sob nenhum pretexto pode, pois, ser-lhe negada, tolhida ou restringida.

Enquanto recuo em relação às coisas e ao real, a consciência é a nadificação de tudo o que é ou a própria liberdade introduzindo-se no real. O trabalho, a história, a educação também supõem essa transcendência, a negação do dado, a superação do instituído, do existente, a liberdade, o rompimento com a passividade, o determinismo e a acomodação. Educar é acreditar no educando, em suas possibilidades, na superação de seus limites. Segundo Sartre, para que a consciência possa produzir o imaginário “é necessário que tenha a possibilidade de colocar uma tese de irreabilidade... formar e colocar objetos afetados por um certo caráter de nada em relação à totalidade do real”.⁸⁹ A educação também só é possível porque a cada momento podemos colocar o mundo e a sociedade na qual existimos, os educadores e os educandos, os professores e os estudantes, não como realidades instituídas e acabadas, mas passíveis de ser repensadas e inventadas, enfim, destruídas e superadas enquanto velhas e, ao mesmo tempo, criadas como novas, diferentes das que até então existiam.

Se perdemos, entretanto, a dimensão do imaginário, do sonho, da utopia, da história, do instituinte, da esperança inerente à existência e à ação humanas⁹⁰, dos trabalhos docente e discen-

⁸⁹ SARTRE, Jean-Paul. *L'imaginaire*, p. 232 (trad. brasileira, p. 238).

⁹⁰ “Sempre pensei que todas as pessoas vivem com esperança, isto é, acreditam que alguma coisa que fizeram, ou que diz respeito a elas, ou ao grupo social a que pertencem, está se realizando, vai se realizar e lhes será favorável, tanto a elas como às pessoas que constituem sua comunidade.” - SARTRE, Jean-Paul, LÉVY, Benny. *A esperança agora: entrevistas de 1980*, p. 15. “A partir de 1945, pensei cada vez mais — e hoje em dia estou inteiramente convencido disto — que uma característica essencial da ação empreendida ... é a esperança. E esperança é algo que significa que não posso empreender um ação sem estar seguro de que a realizarei. E não

te, ou seja, da superação do velho e da produção do novo na escola, tudo parece maciço, definido, acabado, sem muito o que fazer, sem possibilidades, só nos restando curtir ou lamentar a vida. Sem sonho, utopia e esperança, não há ação, vida humana, história, futuro, educação, produção do diferente, não sendo possível pensar e construir uma sociedade em que a exploração, a miséria, a fome, o desemprego e a exclusão sejam “coisas” do passado.

Novamente Sartre nos chama a construir a esperança, não uma esperança pueril e tola, mas que se deve fundamentar. Se tudo isso é importante para qualquer ser humano, com muito mais razão o é para educadores e educandos, professores e alunos. Seu fazer só existe e tem sentido numa dimensão de esperança, de ética e confiança na possibilidade de auto-superação, de transformação do homem, dos grupos e da sociedade mais ampla, rumo à criação e à invenção dessas realidades como verdadeiramente humanas, comprometidas com a vida, a liberdade, a democracia, a igualdade, a justiça, a fraternidade, o futuro do homem na terra e na existência social, a felicidade de todos e cada um.

*Eu resisto e sei, morrerei na esperança. Mas é preciso fundamentar essa esperança. É preciso tentar explicar por que o mundo de agora, que é horrível, não passa de um momento no longo desenvolvimento histórico, que a esperança foi sempre uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições e como ainda sinto a esperança como minha concepção do futuro.*⁹¹

penso... que essa esperança seja uma ilusão lírica: ela está na própria natureza da ação. Isto quer dizer que a ação, sendo ao mesmo tempo esperança, não pode estar destinada em seu princípio ao fracasso absoluto e certo. ... A idéia de fracasso não tem fundamento profundo em mim, neste momento: em contrapartida, a esperança, na medida em que é relação do homem com seu fim, relação que existe mesmo que o fim não seja atingido, é o que permanece mais presente em meus pensamentos.” - *Id., Ibid.*, p. 19-20.

⁹¹ SARTRE, Jean-Paul. *A esperança agora: entrevistas de 1980*, p. 79.

A ação não visa ao fracasso, embora esse possa ocorrer, mas pressupõe uma segurança em sua realização, na consecução de seu fim. O homem não possui uma “essência *a priori*”, não está previamente definido, determinado, nem completo mas é transcendência, abertura ao ser, totalidade aberta e em construção, liberdade radical e será o que fizer de si próprio, uma autocriação, invenção de si a cada momento, embora nem sempre aja livremente. Na verdade, ele é ainda um “sub-homem” e então “nosso fim é chegar a um verdadeiro corpo constituído, em que cada pessoa seria um homem e em que as coletividades seriam igualmente humanas”.⁹² É preciso, pois, superar esses “sub-homens” que estão aí na sociedade, e que muitas vezes somos nós mesmos, construindo um novo humanismo que

*não pode ser realizado senão por homens... não vivemos o humanismo senão com o que há de melhor em nós, isto é, nosso esforço para estar além de nós mesmos, no círculo dos homens. Homens que podemos, assim, prefigurar por nossos melhores atos.*⁹³

Os “sub-homens” não são a matéria-prima desse novo ser que esperamos construir, não podem ser usados para tal fim. Estamos no plano da moral e esse é um desafio para a história e a educação. Buscar superá-lo pra valer é o que justifica a vida humana, a educação, a escola e o trabalho de professores e estudantes, que precisam ser pensados e construídos enquanto realidades plenas de sentido, fundadas no que temos e ao mesmo tempo no sonho, no assumir o presente como velho a ser negado e superado pelo novo, ponto de partida para construir o futuro.

Ao longo desse processo de construção do homem em todos e em cada um de nós, de humanização do homem e da sociedade, portanto, de educação dos indivíduos e do coletivo dos homens,

⁹² *Id., ibid.*, p. 31.

⁹³ *Id., ibid.*, p. 46.

a ação política e pedagógica deve avançar de forma radical. Não significa, porém, que deva ir às últimas conseqüências sem levar em conta o contexto, o jogo político, os limites e possibilidades dos indivíduos, da história e da própria ação educativa. Segundo Sartre

*no caminho que em seguida se toma para chegar à realização do fim que, de forma intencional, desejamos radical e radicalmente, podemos ser levados a fazer uso de outros meios além dos que havíamos de início concebido; conseqüentemente, a ação chega a seu fim diferindo um pouco do que era de início.*⁹⁴

Recuperando a especificidade da consciência frente ao objeto, do homem frente às coisas, a fenomenologia de Sartre afirma a dimensão ética como inerente à existência humana, ao ser livre, à educação. Opõe-se radicalmente ao inconsciente, à acomodação, à má-fé, ao racismo, à injustiça, à opressão, ao colonialismo, a todas as formas de determinismo, discriminação e fatalismo, enfim, a tudo o que degrada e aliena o homem e possa ser invocado para supostamente justificar um determinado comportamento. Recusa então o que escamoteia e destrói a liberdade, descarta a responsabilidade e, portanto, o sentido mesmo da educação e da escola.⁹⁵

A educação deve contribuir para a criação do homem em cada um dos envolvidos no processo, para humanizar educandos e educadores, estudantes e professores, envolvendo todos no trabalho de tornar concretamente possível, realizar a humanização dos homens, a emergência da civilização, a igualdade, a justiça,

⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 46.

⁹⁵ Cf. entre inúmeros outros textos: SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*, p. 85-111 e 507-708 (trad. brasileira, p. 92-118 e 535-750); _____. *L'existentialisme est un humanisme* (trad. portuguesa: Lisboa: Presença e São Paulo: Abril Cultural); _____. *Situações III*, p. 11-14 e 119-198; _____. *Reflexões sobre o racismo*.

a “con-vivência” solidária e fraterna, a criação do futuro, a produção do “in-existente”, da história. Tudo isso não se dá fora do mundo, dos laços econômicos, sociais, culturais, familiares, pois só há realidade humana, consciência e liberdade, em situação.

*A fraternidade é a relação de espécie entre seus membros... Não é a relação de igualdade. É a relação em que as motivações de um ato são do domínio afetivo, enquanto o ato é do domínio prático. Isto quer dizer que a relação entre o homem e seu vizinho, numa sociedade em que ambos são irmãos, é uma relação em primeiro lugar afetiva, prática... Têm a mesma origem e, no futuro, um fim comum. Origem e fim comuns, isso constitui sua fraternidade.*⁹⁶

Nesse trabalho de criação do homem, de construção da fraternidade entre todos os seres humanos, a ética é indispensável. Sem ela, temos o império da força, da violência e dos interesses individuais, privados e mesquinhos. Aliás, esse trabalho já é eminentemente ético. E a educação, pensada a partir das contribuições da fenomenologia, aponta para um processo de auto-educação de todos, de invenção do homem e das sociedades humanas, de afirmação dos valores humanos na existência individual e coletiva e, portanto, também na educação.

Sem dúvida, a educação é um processo mas não no sentido mecanicista, imediatista e pragmatista do termo. O importante não é apenas, nem sobretudo, o como a educação se dá e ocorre, nem fazê-la mais eficiente e produtiva, mas acima de tudo o sentido disso. No plano do humano, da história e da educação, mais importante do que a quantidade e do que a própria qualidade (total ou não, mas às vezes caracterizada pelos aspectos meramente quantitativos e pela produtividade e eficiência) é o rigor das teorias, o sentido da prática, a humanização do homem

⁹⁶ SARTRE, Jean-Paul. *A esperança agora*: entrevistas de 1980, p. 55-57.

e da sociedade e dos grupos, a construção da liberdade, da história, a instituição sempre retomada do novo.

Freqüentemente, a valorização do processo não se separa de uma maior preocupação com o aqui e o agora, com as mudanças de estratégias, a eficiência, a produtividade, os aspectos periféricos e acidentais, a dimensão tópica da realidade, da educação. Perde-se então a dimensão “u-tópica” própria do humano, da história e da educação; a dimensão do possível, do “pro-jeto”, do imaginário, do “in-existente”, da possibilidade concreta de superação do *status quo*, da destruição do velho e produção do novo, da contestação e da fidelidade, da ética, ou seja, dos verdadeiros fins e razão de ser da educação.

Perde-se, pois, a natureza mesma da educação que se constitui como campo do possível, da liberdade, da formação, da construção da disciplina pessoal e coletiva (diferente de disciplinamento e enquadramento), da iniciação ao pensamento rigoroso e radical, ao trabalho com os conceitos e articulações lógicas, ao mundo da cultura, da civilização, das linguagens, da criação, da liberdade, da ética, da justiça, da contestação, da fidelidade, da democracia. Não de uma liberdade vazia, abstrata, mas historicamente situada e que se constitui como nadificação, superação do instituído, abertura ao possível.

Indicações bibliográficas

- ANSELMO de Cantuária, Santo. “Proslógio”. In: CIVITA, Victor (Ed.). *Os pensadores*, v. 7, 1973, p. 101-135.
- BEAUVOIR, Simone de. *Na força da idade*. São Paulo: Difel, 1961, v.1.
- BRENTANO, Franz. *Psychologie du point de vue empirique*. Paris: Aibier, 1944.
- CIVITA, Victor (Ed.). *História das grandes idéias do mundo ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, v. 4, p. 805-814.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978, 471p. Tese (Doutorado em Filosofia).

- CONTAT, Michel; RYBALK, Michel. *Les écrits de Sartre: chronologie, bibliographie commentée*. Paris: Gallimard, 1970.
- DESCARTES, René. “Meditações”. In: _____. *Descartes: obra escolhida*. São Paulo: Difel, 1962, p. 105-199.
- FINK, Eugen. *De la phénoménologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.
- FRAGATA, Júlio. *A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*. Braga: Livraria Cruz, 1959.
- GUÉROULT, Martial. *Descartes selon l'ordre des raisons: L'âme et Dieu*. Paris: Aubier-Montaigne, 1968, v. 1.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. 4.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- _____. *Sendas perdidas*. 2.ed. Buenos Aires: Losada, 1969.
- _____. *O que é isto — a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*. 2.ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967, 2v.
- _____. *La filosofía como ciencia estricta*. 2.ed. Buenos Aires: Editorial Nova, 1969.
- _____. *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie pures*. Paris: Gallimard, 1971, v.1.
- _____. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. 2.ed. Torino: Giulio Einaudi, 1965 (esta tradução contém os três livros das *Idéias*).
- _____. *Méditations cartésiennes: introduction à la phénoménologie*. Paris: J. Vrin, 1969.
- _____. *Philosophie première*. Paris: PUF, 1972, 2v.
- _____. *Expérience et jugement*. Paris: PUF, 1970.
- _____. *L'idée de la phénoménologie*. Paris: PUF, 1970.
- _____. “Qu'est-ce que la phénoménologie?” In: WEBER, A., HUISMAN, D. *Tableau de la philosophie contemporaine*. Paris: Fischbacher, 1957, p. 343-352.
- KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure*. Paris: PUF, 1971.
- LANDGREBE, Ludwig. *El camino de la fenomenología*. Buenos Aires: Sudamericana, 1968.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

- MURALT, André. *La idea de la fenomenología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-português e português-grego*. 4.ed. Porto: Apostolado da Imprensa, 1969.
- SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'ego: esquisse d'une description phénoménologique*. Paris: J. Vrin, 1972 (trad. Lisboa: Colibri, 1994).
- _____. *L'imagination*. 7.ed. Paris: PUF, 1969 (trad. São Paulo: Difel, 1964; São Paulo: Ed. Victor Civita, 1973).
- _____. *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Herman, 1965.
- _____. *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimard, 1967 (trad. São Paulo: Ática, 1996).
- _____. *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard, 1969 (trad. Petrópolis: Vozes, 1997).
- _____. *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel, 1970 (trad. Lisboa: Presença; São Paulo: Victor Civita (Ed.) Os pensadores, v. 45, 1973, p. 7-38).
- _____. "Conscience de soi et connaissance de soi". *Bulletin de Société française de Philosophie*. Paris, v. 42, n. 3, p. 49-91, avr./juil. 1948 (trad. Lisboa: Colibri, 1994, junto com o texto *A transcendência do ego*).
- _____. *Situações I*. Lisboa: Europa-América, 1968.
- _____. *Situações II*. Lisboa: Europa-América, 1968.
- _____. *Situações III*. Lisboa: Europa-América, 1971.
- _____. *Situations, VIII: autour de 68*. Paris: Gallimard, 1972.
- _____. *Situations, IX: mélanges*. Paris: Gallimard, 1972.
- _____. *O testamento de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1980.
- _____. *Reflexões sobre o racismo: I - reflexões sobre a questão judaica, II - orfeu negro*. São Paulo: Difel, 1960.
- _____. *Verdade e existência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- SARTRE, Jean-Paul, LÉVY, Benny. *A esperança agora: entrevistas de 1980*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- TATARKIEWICZ, Wladislas. "Reflexiones cronológicas sobre la época em que vivió Husserl". *Cahiers de Royaumont - Husserl: Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont*. Buenos Aires: Paidós, 1968, p. 21-34.

EDUCAÇÃO, MATEMÁTICA, PARADIGMAS, PROVA RIGOROSA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Antonio Vicente Marafioti Garnica*

Paradigmas: o "clássico" e o "emergente"

Da necessidade de medida à vertigem da medida. Da necessidade, até natural, de uma "normatização" em vários contextos da atividade humana, surge a medida. O tempo mostrou ser possível uma exatidão cada vez maior, fazendo surgirem unidades de medidas mais e mais abstratas e "exatas". Finalmente, nos vemos imersos num espaço afetado pela vertigem da precisão. A origem disso? Segundo Abraham Moles, o desejo de nos desviarmos das idéias tidas como "vagas e dos conceitos fluidos, confundindo-os, superficialmente, com as idéias falsas e abandonando 'tudo isso' a uma família de disciplinas mal separadas ainda da filosofia-mãe que as engendrou e que se classifica sob o nome — também totalmente impreciso — de 'ciências do homem' ou

* Faculdade de Ciências-Unesp-Bauru - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática-Unesp-Rio Claro

‘ciências sociais’”. E, assim, há no ar uma forte tendência avessa à formação humanista, de tal modo clara que mais aceita é determinada área de conhecimento quanto em maior número forem seus componentes exatos (leia-se “matemáticos”) ou objetivos os parâmetros para a análise de sua produção: a economia matematiza-se, a sociologia matematiza-se, algumas abordagens de interpretação de textos matematizam-se, a história, a psicologia, a geografia e a educação, entre outras, buscam nos testes estatísticos seus vistos de entrada ao grupo das ciências bem aceitas, bem fundadas e, também, matematizam-se.

São esses os reflexos, bastante claros, de uma tradição filosófica que ainda perdura, mesmo que na atualidade pretendamos advogar por um paradigma “holístico” para a ciência feita e em vias de ser concretizada.

Há inúmeras formas possíveis para uma abordagem aos paradigmas científicos. A que aqui optamos trata de confrontar um paradigma — que chamaremos “clássico” — a outro — que chamaremos “emergente” ou “holístico”. Esse início nos parece necessário para caracterizar o contexto no qual surgem esferas do conhecimento humano com a proposta de quebra de resistências ao que, clássica e precisamente, foi estabelecido como “ciência”, no que incluímos aquelas que tratam de disciplinas científicas imersas em situações de ensino e aprendizagem, como a educação matemática.

Para uma visão histórica dos paradigmas, situamos Descartes (1596-1650) que, na França, estabelece a dúvida metódica como início de qualquer forma de conhecimento que se distinga da mera intuição ou do senso comum. Suas regras para a condução do espírito são claras: é necessário que, primeiramente, desconfiemos de nossas intuições, que são enganadoras, para que, de frontados com qualquer problema, o subdividamos em subproblemas menores que serão detalhadamente investigados. O encaminhamento de cada um desses subproblemas indicará, por sua vez, o bom encaminhamento do problema inicial. Esta é, resumi-

damente, a proposta de análise cartesiana, do que sua matemática surge como exemplo da possibilidade de aplicação.

Contemporâneo de Descartes, Francis Bacon (1561-1626), questionando a tradição filosófica da época, reconhece a existência de linguagens distintas, sendo ambas instrumentos eficazes — cada uma a seu modo — de compreensão do mundo:

O uso das antecipações e da dialética é bom nas ciências que se fundam em opiniões e convenções, que tratam de submeter o assentimento, não as coisas.. Para que uma linguagem possa levar à ação direta sobre o mundo, transformá-lo e colocá-lo a meu serviço, precisa ser de uma determinada forma — o caminho que [Bacon] propõe é o da indução e da experimentação.. O Novum Organum abre duas possibilidades. A do cientista experimentalista, que Bacon proclama como sendo o caminho para dominar a natureza, e a da dialética, voltada para a dominação de outrem.. Mas a modernidade que seguiu esse caminho científico e tecnológico esqueceu as observações de Bacon segundo as quais, quando o objeto de conhecimento for o ser humano, é impossível tratá-lo como coisa. (Pessanha, 1993: 7)

Unidas, as propostas cartesina e baconiana ganham força nos séculos 18 e 19 vindo a caracterizar a ciência produzida como “quantitativa, matematizante e fisicalista”. Interagem com os pontos de vista de Bacon e Descartes, as teorias de Isaac Newton, segundo as quais o homem, na verdade, poderia ser concebido como uma máquina. Assim, o homem-máquina poderia ter cada uma de suas partes investigadas experimental e indutivamente, com o que seu “todo” seria, fatalmente conhecido. O mecanicismo de Newton é, portanto, o passo final para a abordagem tecnicista das ciências — incluindo agora, sem dúvida alguma, as chamadas ciências humanas. Ideologicamente, essa abordagem à prática científica torna-se paradigmática, constituindo o paradigma “clássico”¹, ao qual somos subjugados.

Em contraposição ao modo tecnicista de abordar cientificamente a realidade surge, mais recentemente, o que Capra (1982), investigando a ciência a partir de considerações sobre o modo oriental de contato com as coisas do mundo, chama de paradigma "holístico". Nesse paradigma emergente, busca-se a compreensão das inúmeras realidades do que temos por "mundo", considerando o todo orgânico que constitui as coisas com as quais nos de-frontamos. A realidade não é um algo dado, formado por partes desligadas que possam ser separadamente investigadas. Os dados do mundo são unidades coesas onde cada uma das várias faces desses dados estabelece uma relação altamente sincronizada com as outras. É do ponto de vista desse paradigma que se pode falar, por exemplo, em formas alternativas de medicina, em propostas renovadoras para a economia que privilegiem o contexto social etc.

Se é inegável que a ciência alcançou êxitos extraordinários fundada no antigo paradigma, não pode deixar de ser constatada a necessidade de um novo paradigma para fundamentar disciplinas científicas atuais, que tomam o humano como objeto de investigação, tendo nele um ser situado no mundo, numa interação constante. Não há homem e mundo: há homem-no-mundo. Mais que um simples jogo retórico, falar do homem-no-mundo é falar de um ser que, afetado pela mundanidade, altera suas condições de existência no contexto em que vive. É falar do ser que, atribuindo significados, percebe-se num mundo que o modifica e é por ele modificado. Conceber a interação homem/mundo implica conceber uma ciência cujos objetos não estão aprioristicamente dados, mas são percebidos nessa interação, para o que se torna necessário abandonar a propalada neutralidade científica. O mundo não é algo pronto, dado. O mundo é algo percebido numa situacionalidade. As perplexidades que surgem quando nos de-frontamos com as coisas são percebidas por alguém situado num

contexto e neste são investigadas. Poder-se-ia, com isso, argumentar que, desse modo, tudo é percebido subjetivamente; mas as compreensões que nos surgem são intersubjetivas pois que a relação homem/mundo se dá mediada pela história, pela tradição, pela linguagem, sendo o ser, primordialmente, afetividade, compreensão/interpretação e comunicação.² Afetado pelas coisas, o homem, manifestação do ser, as compreende e as interpreta para comunicá-las para quem com ele as compartilha.

Num paradigma holístico tornam-se perfeitamente compreensíveis as abordagens que, cada vez mais, têm caracterizado o modo de agir das ciências humanas. Desumanizadas por conta da intensa ideologia científica clássica, o homem volta a ser investigado em seu contexto e em suas peculiaridades: começa a ser delineada uma ciência do impreciso com o estatuto de abordagem científica rigorosa. Nesse aspecto, torna-se urgente focar as turbulentas relações dos homens com as instituições. É esse o papel, por exemplo, do que hoje conhecemos por educação matemática. Como se dá o conhecimento matemático? Que obstáculos existem para a apreensão de seus conceitos? Como o aluno se relaciona com a matemática e como seria possível levá-lo a descortinar, por meio dela, o mundo? Como investigar, rigorosamente, as imprecisas relações de uma ciência precisa em situações de ensino e aprendizagem (formais ou não)? Qual o discurso da matemática? Como esse discurso interfere na prática pedagógica? Como se constitui o discurso da educação matemática?

Nesse panorama, é necessário enfatizar a necessidade de a educação matemática tornar cada vez mais claras as metodologias qualitativas de pesquisa. No Brasil muitas investigações têm sido realizadas nessa abordagem, com fundamentações claras e explicitadas. Internacionalmente, porém, a julgar pela produção científica divulgada nos mais conhecidos periódicos, nota-se a

¹ Capra (1982) chama de cartesio-newtoniano o que aqui chamamos de paradigma "clássico".

² Afetividade, compreensão e comunicação são atributos inerentes ao homem: as "existenciais do ser", segundo Heidegger.

inexistência de uma reflexão sistemática acerca dessas metodologias, principalmente daquelas fundadas na fenomenologia. Existem, é certo, “posturas qualitativas” no desenvolvimento das investigações em educação matemática³, as quais infelizmente acabam diluindo-se com aqueles componentes tidos como parâmetros para a pesquisa num universo concebido como “científico”⁴: a procura por uma “objetividade”, por critérios “rigorosos” — leia-se “numéricos” ou “estatísticos” — de verificação, por categorizações apriorísticas, não poucas vezes carregadas de preconceitos sexistas, etc.

Tratando da educação matemática como prática científica, Baldino (1991), afirma que esta deve ser tida como uma área de conhecimento cujo objeto é interdisciplinar, tese que implica aceitar “a possibilidade de a educação matemática vir a estabelecer seus próprios valores para aquilatar a qualidade da pesquisa que desenvolve”, o que estaria manifesto nos recursos de natureza qualitativa que vêm sendo utilizados nas investigações. A aceitação da tese exposta indica, ainda, uma recusa às dicotomias professor/pesquisador, pesquisa/ensino e sujeito/objeto, sendo que o agente social em contato com as situações vivenciais é quem deve procurar descrevê-las e explicá-las. Assim, “o pesquisador se formará na própria atividade de pesquisa, participando de grupos de reflexão devidamente orientados por especialistas em

³ É interessante notar, para uma história das abordagens metodológicas não quantitativas em trabalhos essenciais para a Educação Matemática, a postura qualitativa de Hadamard, em seu clássico texto, de 1947, sobre a gênese do conhecimento matemático, bem como os esforços que o autor faz, no início dessa obra, para justificar sua abordagem metodológica.

⁴ É necessário que mesmo o conceito de “pesquisa” e “ciência”, aqui, sejam revisitados: concebemos “pesquisa” como uma procura (sempre inacabada) por respostas (nunca definitivas) que se constroem na busca e podem, sempre, e cada vez mais, serem retomadas e aprofundadas, sob a perspectiva de quem interroga (a interrogação como o início para o pesquisar) e, compreendendo aspectos do que foca, compartilha suas compreensões, tornando-as públicas.

educação matemática”. Esse mesmo ponto de vista é realçado nas considerações de Burton (1994), que trata das delicadas relações entre matemática e educação matemática em termos de processo e produto. Desvalorizar o processo, supervalorizando o produto: tal é o enfoque na produção de conhecimento matemático. A educação matemática, por sua vez, volta-se à tentativa de inverter o fluxo, colocando-se favoravelmente ao processo.

Resta-nos colocar nossas reflexões sobre a pesquisa qualitativa, explicitando alguns de seus fundantes — em especial os de uma modalidade fenomenológica de pesquisa qualitativa —, para esboçarmos elementos de nosso trabalho sobre a formação de professores de matemática, desenvolvido sob essa perspectiva.

Reflexões iniciais sobre pesquisa qualitativa

Vista de modo técnico, a ciência é tida como um sistema de proposições e procedimentos. Parte-se para uma classificação e hierarquização das ciências, acentuando a necessidade de uma utilidade do conhecimento e anulando-se a dimensão histórica da ciência, a qual se preocupa com fatos, definíveis, determináveis, manipuláveis, controláveis e observáveis. Fatos referem-se a objetos. A verdade deve ser objetiva, esclarecendo o que o mundo é de fato. Decapitando o pensar metafísico, o positivismo — que encontra no paradigma “clássico” *medium* fértil de proliferação — não se volta a questões que classicamente foram do domínio da filosofia, como o ser e o fim último das coisas. O positivismo torna-se uma espécie de decapitação do pensamento filosófico.

A pesquisa, no positivismo, passa a ser concebida como um modo de geração de conhecimento objetivo, controlada por regras precisas de ação, garantindo a neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado e cujo rigor nos procedimentos seria atribuído meramente à natureza exata dos testes — de fundo matemático — utilizados.

As pesquisas de natureza qualitativa — que acreditamos serem saudável exercício para a educação matemática, em termos do que apontamos —, surgem menos como opositoras às pesquisas empíricas que como uma outra possibilidade de investigação (cf. Espósito, 1995). Nas abordagens qualitativas, o termo “pesquisa” ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações mas voltando o olhar à qualidade, a elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, percebe-se humano vivendo com outros humanos numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, vista como forma de descortinar o mundo, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo.

Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.*
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.*
4. *O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.*
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em bus-*

car evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (pp. 11-13).

Sob uma ótica diferenciada — mas não divergente — da de Lüdke e André (1986) acerca das abordagens qualitativas, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador devendo perceber-se e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, a partir do que a pesquisa qualitativa dirige-se a fenômenos, não a fatos. *Fatos* são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos e dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de *fenômeno*.

O significado de “fenômeno” vem da expressão grega fainomenon e deriva-se do verbo fainestai que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, fainomenon significa aquilo que se mostra, que se manifesta. Fainestai é uma forma reduzida que provém de faino, que significa trazer à luz do dia. Faino provém da raiz Fa, entendida como fos, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa “aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo”.. Fainomena ou fenomenena são “o que se situa à luz do dia” ou “o que pode ser trazido à luz”. Os gregos identificavam os fainomena simplesmente como ta onta que quer dizer “entidades”. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela.” (Martins e Bicudo, 1989: 21-22)

A pesquisa qualitativa, baseada nesses parâmetros iniciais, pode ser efetivada em várias modalidades. Esse cuidado em levantar as origens do termo “fenômeno” aproxima-se (e aproxima a pesquisa qualitativa) da visão fenomenológica de mundo: é

também pela apreensão do termo fenômeno que Heidegger apresenta sua fenomenologia.⁵ A pesquisa qualitativa, porém, pode ser efetivada em outras várias modalidades que não as de perspectiva fenomenológica. A que aqui apresentaremos, a “pesquisa qualitativa na modalidade do fenômeno situado”, é de enfoque fenomenológico.

Fenomenologia e pesquisa qualitativa

A fenomenologia é, neste século, segundo Martins, “um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (Martins *apud* Bicudo, 1994: 15).

Como corrente filosófica fundada por Husserl, a fenomenologia surge intimamente ligada à matemática: “O que motivou o início da fenomenologia — afirma Husserl — foi ‘o problema radical de uma clarificação dos conceitos fundamentais lógicos e matemáticos, e com isso o de uma fundamentação efetivamente radical da lógica e da matemática’” (Moura, 1989: 47). Rompendo com os tradicionais modos de filosofar, todos tributários de posições filosóficas outras, Husserl toma como máxima o “ir às coisas mesmas” donde os princípios dessa fenomenologia não se pautarem em posições prévias, mas “exprimirem aquilo que é dado diretamente na consciência.. Aqui, o *zu den Sachen selbst* será o corolário da ‘epoché filosófica’ que deverá libertar a fenomenologia nascente de toda dependência em relação a uma ‘ciência tão contestável e tão suspeita como a filosofia’” (Moura,

⁵ “O termo [fenomenologia] tem dois componentes: fenômeno e logos; ambos remontam a étimos gregos: *φαινόμενον* e *λόγος*. ... A expressão grega *φαινομενον*, a que remonta o termo ‘fenômeno’, deriva do verbo *φαινεσθαι*, que significa: mostrar-se e, por isso, *φαινόμενον* diz o que se mostra, o que se revela.” (HEIDEGGER, 1989: 57-58)

1989: 20). A *epoché* diz do colocar em suspensão crenças prévias, uma redução de quaisquer teoria e explicação apriorísticas.

A fenomenologia, portanto, responderá ao filósofo que não se contenta com o conhecimento natural, o diretamente dado e apoucadamente questionado, pedindo por uma clarificação dos conceitos fundamentais, da realidade⁶ última das coisas do mundo, buscando transcender a ingenuidade, que é, exatamente, “a convivência pacífica com o não-justificado” (Moura, 1989: 48). Visa-se, assim, à compreensão, ao conhecimento do mundo, sendo que o “voltar-se às coisas mesmas” acaba reduzido “ao voltar-se para o conhecimento ele mesmo”.⁷

Heidegger, discípulo de Husserl, afasta-se da fenomenologia como inicialmente posta, debruçando-se sobre a existência humana e seu sentido mais profundo, vinculando suas preocupações à questão do ser, em sua ontologia fundamental. Propondo a destruição da ontologia tradicional, Heidegger volta-se para procurar o sentido original do ser, construindo uma nova terminologia filosófica que possa dar conta dessa proposta, buscando em fragmentos dos pré-socráticos a raiz de sua procura. É na linguagem que a apreensão do ser se dá e toda a filosofia heideggeriana acaba sendo caracterizada como uma hermenêutica do ser. A arqueologia dos termos — e não só dos filosóficos — é uma empresa constante em Heidegger. É necessária uma depuração

⁶ “Realidade já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações em termos de *causa* e *efeito*. Mas realidade, o que é, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno”. (Bicudo, 1994: 18)

⁷ “O *zu den Sachen selbst* significa *zu der Erkenntnis selbst*, nem mais nem menos. E as *Investigações* não deixam dúvida quanto a isso, quando indicavam que a desejada ‘claridade filosófica’ em relação às proposições lógicas era obtida através da evidência sobre a essência dos modos de conhecimento (*Erkenntnisweisen*), que desempenham um papel na efetuação dessas proposições. O ‘retorno aos objetos’ não é assim senão o retorno aos atos através dos quais se tem um conhecimento dos objetos.” (Moura, 1989: 22)

dos significados das palavras, que com o tempo e o uso constante mais são obscurecidas que elucidadas. Ficam estabelecidas, nessa procura de clarificação da linguagem para a apreensão do sentido último da existência humana, as *existenciálias* do ser. O ser é, existencial e primordialmente, afetividade, comunicação e compreensão. Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano no contato com os outros humanos, *afetado* pelo que desse convívio descortina. *Comunica* suas *experienciações*, *compreende* o mundo não como uma forma de apreendê-lo objetivamente, mas como um ato de descortiná-lo. O mundo-vida⁸, também esse não meramente o mundo dos objetos disponíveis em sua concretização mundana, mas a totalidade das percepções vividas, é apreendido pela consciência, que é intencional no sentido de, atentivamente, voltar-se para o que pretende compreender, interrogando.

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses.

É afirmar — esta é a primeira tese — uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos..

É afirmar — esta é a segunda tese — que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final. (Martins e Bicudo, 1989: 80-81)

A essência⁹ do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida mas a trajetória da procura

⁸ Mundo-vida (*lebenswelt*) e intencionalidade da consciência são termos cunhados, inicialmente, por Husserl, em sua fenomenologia estrutural.

⁹ O termo “essência” pode ser entendido em oposição à “aparência”. A busca dessa “essência”, inalcançável, inicia-se ao interrogarmos suas mani-

possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção, são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente.

Tendo surgido como método para fundamentar tanto as ciências quanto a filosofia, a fenomenologia torna-se movimento filosófico, fornecendo as concepções básicas subjacentes ao método. Conforme o tema interrogado e o pensador que faz a interrogação, a fenomenologia assume faces específicas e transforma-se: Husserl, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty e Gadamer estão entre os que têm-se valido do método fenomenológico e da fenomenologia.

Situados num determinado contexto, cercados pelas coisas do mundo, entre as tantas com as quais nos defrontamos, optamos por investigar um tema, buscando compreender o fenômeno ao colocá-lo em suspensão. Com o fenômeno em suspensão, e tendo tematizado¹⁰ o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições ou discursos de sujeitos. O pesquisador busca apreender aspectos do fenômeno por meio do que dele dizem outros sujeitos com os quais vive, interrogando-os de modo a focar seu fenômeno. Quando os outros descrevem aspectos do fenômeno, eles os

festações aparentes e, nessa busca, compreensões são possíveis. “Na filosofia contemporânea, a essência não define nem revela a natureza do homem” (Japiassu e Marcondes, 1993). Para Heidegger, a essência do ser-ai (*Dasein*), consiste em sua existência, daí buscarmos o Ser via suas manifestações mundanas, que são-no-mundo.

¹⁰ “Tematizar quer dizer pôr de forma estabelecida, localizada, um assunto ou tópico sobre o qual se vai discursar, dissertar ou falar seriamente.” (Martins e Bicudo, 1989: 76)

descrevem como os percebem, no desejo de comunicar essas percepções. A descrição pressupõe uma audiência que não conhece o descrito mesmo quando já exista entre pesquisador e pesquisado uma primeira aproximação, pois é sempre certa a impossibilidade de comunicação plena da experiência subjetiva:

Para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Por quê? Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano.. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. (Ricoeur, 1987: 27-28).

Quando a descrição é feita dá-se, então, a tentativa de romper, na comunicação, a impossibilidade da apreensão total da experiência subjetiva. Captada pela escrita, a descrição dá indicativos de como o sujeito percebe o fenômeno, que vai se revelando ao mesmo tempo em que as descrições, agora transcritas, vão sendo analisadas:

... pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se se visar à maneira pela qual as pessoas, ou grupos delas, representam as palavras para si mesmas, utilizando suas formas de significados; como elas compõem discursos reais; como revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez porque o que dizem seja desconhecido para elas mesmas; como revelam mais ou menos o que desejam. Mas, de qualquer maneira, as pessoas ou o grupo de pessoas deixam um conjunto de traços verbais dos pensamentos que devem ser decifrados, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa, se se quiser fazer ciência humana. Assim, os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam, em um

plano de pesquisa qualitativa, são elaborados pelas descrições. (Martins e Bicudo, 1989: 43)

O que é dito na descrição aponta para a vivência do fenômeno que se quer compreender, e a compreensão desse fenômeno fica tanto mais clara quanto maior for o esforço de perscrutá-lo, em análises. É a trajetória cujo itinerário é dado pela busca “às coisas mesmas”, iniciado pelo movimento de *epoché*, no qual o fenômeno é posto em suspensão, quando o pesquisador se despe de referenciais teóricos prévios. Ficam, é claro, os pressupostos vivenciais — ou o pré-vivido, pré-reflexivo —, que ligam pesquisador e pesquisado, o que impede o cômodo distanciamento que possibilita a neutralidade.

Consideremos, entretanto, que a análise fenomenológica não se encerra na descrição do subjetivo, como poderiam argumentar alguns. A mediação pela linguagem, sempre presente, e o viver-com — intersubjetivo —, permitindo a compreensão e interpretação de um discurso que não é o nosso próprio, colocam a análise conduzida pela fenomenologia como abrangendo o histórico e o social, pois encontros e mediações ocorrem temporal e contextualizadamente.

Situado o fenômeno, recolhidas as descrições, iniciam-se os momentos das análises *ideográfica* e *nomotética*. Na análise ideográfica (assim chamada porque busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando idéias), o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições. As leituras prévias fazem parte de uma primeira aproximação do pesquisador em relação ao fenômeno, numa atitude de familiarização com o que a descrição coloca. As unidades de significado, por sua vez, são recortes considerados significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição pode levá-lo. Para que as unidades significativas possam ser recortadas, o pesquisador lê os depoimentos à luz da sua interrogação, por meio da qual

pretende ver o fenômeno que é olhado de uma dentre as várias perspectivas possíveis.

... como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades.. as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado.. As unidades de significado.. também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador.” (Martins e Bicudo, 1989: 99)

O trabalho segue, então, ancorado nessas unidades de significado que são, depois de recolhidas, transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área na qual a pesquisa se insere. Articulando as compreensões que resultaram dessa seleção das unidades de significado e das próprias unidades, o pesquisador trata de agrupá-las em categorias — ditas “abertas”¹¹ — mediante reduções¹². Esses agrupamentos formam uma síntese dos julgamentos consistentes dados nas descrições ingênuas dos sujeitos. É a partir desses agrupamentos que o pesquisador passa à sua segunda fase de análise, a *nomotética*, quando a investigação dos individuais, feita pelo estudo e seleção das unidades de significado e posterior formação das categorias abertas, é ultrapassada pela esfera do geral. Segundo Martins e Bicudo (1989), “a ciência empírica despreza a análise ideográfica, dando pre-

¹¹ Nessa perspectiva fenomenológica de conduzir a pesquisa, as categorias são chamadas abertas em contraposição às categorias como concebidas aristotelicamente. Categorias são, segundo Husserl, grandes regiões, não apriorísticas, de generalizações.

¹² A redução é entendida como movimento do espírito humano de destacar aquilo que julga essencial ao fenômeno, o que é feito por meio de ações como o intuir, o imaginar, o lembrar e o raciocinar.

ferência, indiscutivelmente, à análise nomotética. No caso da análise qualitativa, a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual” (p. 106).

A análise nomotética¹³ é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências. Disso, novos grupos são formados e, num processo contínuo de convergências e interpretações, sempre explicitadas, novas categorias abertas, mais gerais, vão-se formando. As generalidades¹⁴ resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter *perspectival*.¹⁵

Permeia a trajetória de análise a necessidade de constantes reduções, como nos foi possível mostrar. Tanto na instância ideográfica quanto na nomotética fazemos uso dessas reduções por meio das quais chegamos às categorias abertas. E o termo “redução” é bastante caro ao pensamento fenomenológico, tendo

¹³ O termo deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis. Nomotético, assim, indicaria a elaboração de leis ou princípios gerais originados do conhecimento de fatos anteriores.

¹⁴ Devem ser esclarecidas perspectivas possíveis para o termo generalização: segundo Martins e Bicudo (1989), a pesquisa qualitativa pauta-se numa *generalização formal*, porque diz de proposições gerais advindas de proposições particulares que se complementam num intrincado elo de referências e interpretações. Já a *generalização geral*, do domínio da pesquisa de natureza quantitativa, parte de um certo número de casos individuais, quantifica fatores segundo um estudo típico, procura por correlações estatísticas e probabilidades que digam se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. Generaliza-se então o encontrado nos casos particulares, pautando-se em procedimentos estatísticos. Assim, as generalizações podem ou não ser mantidas para cada caso individual.

¹⁵ *Perspectival*, aqui, diz do que não pode ser percebido num todo absoluto e único. Cada fenômeno, em si, é percebido pelos diferentes sujeitos nas várias perspectivas através das quais se manifesta e pelas quais é olhado.

origem na fenomenologia de Husserl. Mas a perspectiva do fenômeno situado na pesquisa qualitativa (nossa opção aqui) vale-se de um imbricamento da filosofia de Husserl com a de Heidegger, como já explicitamos, se não claramente, ao menos pelo uso particular da terminologia heideggeriana nesse universo de pesquisa plasmado na fenomenologia. Revisitemos alguns dos fundantes que tornam possível lançar mão da redução, como pensada em Husserl, fazendo interconexões com elementos vindos de Heidegger.

A proposta fundamental de Husserl era a construção de uma ciência do rigor que se diferenciasse da “atitude natural”. A ciência natural é “ingênua no que diz respeito a seus pontos de partida. Para ela, a natureza do que deve ser investigado está simplesmente lá” (Husserl apud Bell, 1991: 158, trad. nossa). A fenomenologia, tida como ciência do rigor, é rigorosa por não conter nenhuma afirmação que não esteja absolutamente fundamentada ou justificada, sendo que tal fundamentação ou justificação não pode ser pautada em pressuposições aceitas como se fossem dadas: tudo deve ser intensamente investigado. A fenomenologia “não apenas será ciência do rigor como qualquer outra, como deverá ser ‘a mais rigorosa e elevada de todas as ciências’” (Moura, 1989: 26). Essa exigência do rigor obrigará o fenomenólogo a nortear-se por duas proibições: não recorrer a nenhum dado científico como fundamento teórico disponível a princípio; não carregar para a região da filosofia o modelo discursivo próprio das ciências¹⁶. Desse modo, abandonando referenciais prévios, constituem-se duas regiões discursivas distintas: a fenomenologia como ciência rigorosa e as demais ciên-

¹⁶ Nesse ponto, a filosofia como vista por Husserl torna o cartesianismo censurável por “estabelecer uma continuidade entre o discurso filosófico e o discurso científico” (Moura, 1989: 26). Isso fica mais claro quando sabemos que a abordagem cartesiana à Matemática foi mais um exemplo da possibilidade de intervenção de sua filosofia nas ciências, mais um “exercício filosófico”, do que o contrário, como se pode pensar.

cias. Nisso a redução fenomenológica — não uma teoria ou afirmação, mas um *procedimento* — desempenhará papel fundamental. Redução, redução fenomenológica, redução transcendental e *epoché* podem aqui ser sinônimos (Bell, 1991). Disso surgirá, posteriormente, a redução *eidética*, que nos fará não só abandonar um ponto de partida estabelecido e tido como dado mas nos indicará a trajetória rumo à essência do que focamos: “A redução fenomenológica terá um grande trabalho a desempenhar. Entre as tarefas para as quais será chamada, estão as seguintes. Primeiro, ela deve nos deixar aptos a escapar do naturalismo, ligando-nos a um ponto de vista transcendental. Segundo, ela será — ao menos em parte — a garantia do ‘rigor’, o que nos colocará em posição de fazer afirmações ‘absolutamente fundadas’. Finalmente, e talvez o mais importante para Husserl, a redução tornará acessível a *região* cujos componentes deverão ser explorados pela filosofia” (Bell, 1991: 161, trad. nossa).

Desse modo, nada do plano da atitude natural estará presente na esfera fenomenológica, pois a *epoché* — ou a redução¹⁷ — inibirá qualquer possibilidade de conhecimento teórico prévio, abrindo caminho para uma “ciência completamente diferente.. na qual se fala tematicamente apenas de vividos e dos modos de consciência e daquilo que é visado, mas apenas enquanto visado” (Moura, 1989: 25). Há, em Heidegger, um eco dessa tese que nos reporta à função da *epoché*: “Quando ele [Heidegger] define as ciências positivas como aquelas que se dirigem aos ‘entes’, exige que a filosofia tenha um método diferente daquele das ciências e afirma que a fenomenologia, quer dizer, o método

¹⁷ “Na medida em que a fenomenologia visa a descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a pôr esses fatos ‘entre parênteses’. A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo (sinônimo de redução fenomenológica). /.../ Esse mundo natural é um existente, uma realidade: eis a tese geral da atitude natural, diz Husserl. A *epoché* consiste em alterá-la radicalmente, quer dizer, em suspender o juízo sobre o mundo natural” (Japiassu e Marcondes, 1993: 83).

da filosofia, não pode proferir teses sobre os entes. A redução fenomenológica, definida como ‘a parte fundamental do método fenomenológico’ é vista como uma mudança de direção do olhar normalmente dirigido aos entes. Obviamente, o eco termina quando se descobre que o olhar deve sair dos ‘entes’ e dirigir-se ao ‘ser’” (Moura, 1989: 40), pois “no sentido estrito, não há.. para Husserl uma ‘fenomenologia do ser’ e o prefácio de 1913 [a *Investigações*] era plenamente fiel ao limitar o *zu den Sachen selbst* a um retorno ao conhecimento” (Moura, 1989: 25). De Husserl a Heidegger, então, há esse distanciamento de concepções no que diz respeito à abordagem fenomenológica: esta será estrutural (visando às “coisas mesmas” ou ao “conhecimento ele mesmo” ou às estruturas da experiência) em Husserl, e postura que visa ao Ser — e, portanto, ontológica — em Heidegger.¹⁸

Uma última — mas não menos importante — consideração sobre a *redução* no fazer fenomenológico é a possibilidade de avaliá-la como procedimento:

... a redução é um procedimento para nos induzir a um particular estado da mente no qual nenhuma concepção adequada pode ser formada por quem não operou com sucesso a redução.. Numa tal situação, parece haver somente duas opções abertas àquele que deseja avaliar um conjunto de instruções. O primeiro é tentar e implementá-las para ver o que acontece [Não existe impedimento teórico para que se testem as instruções com o objetivo de ver se funcionam: pense na avaliação de um conjunto de instruções para cozinhar um ovo.. Mas se o estado final pode somen-te ser reconhecido ou adequadamente concebido por alguém que seguiu as instruções, então

¹⁸ E passará a ser fenomenologia hermenêutica em Ricoeur, visando à expressão da experiência, sendo a *epoché* trocada pelo exame de textos e pela investigação da linguagem simbólica. (cf. Garnica, 1992 e Ihde, 1986).

todas as formas normais de avaliação, racional ou objetiva, falham. E essa dificuldade é mais intensa quando o estado final é um estado da mente].. A segunda e última opção que nos resta para avaliar um conjunto de direções ou instruções (naqueles casos em que não se tem acesso independente ao estágio final a que se pretende chegar), é transformar tais instruções nas sentenças assertivas mais próximas e então avaliá-las por sua verdade, consistência, habilidade em resolver problemas e coisas assim (Bell, 1991: 163, trad. nossa).

Quando o que se busca é a apreensão da essência de determinado fenômeno — o que passa pela necessidade de implementação da *epoché* — a “avaliação” do procedimento é o trafegar pelo próprio procedimento, visto que compreensões nunca serão definitivas, mas formam-se cada vez mais elaboradamente. Assim, insere-se a *epoché*, vista como mais do que um mero conjunto de instruções, numa postura fenomenológica que já chegou a ser concebida, por Husserl, como inicialmente análoga a uma conversão religiosa: “.. tornar-se-á manifesto que a atitude fenomenológica total e a *epoché* a ela pertencente estão destinadas a efetuar uma completa transformação pessoal, comparável, em seu início, a uma conversão religiosa. [Uma tal transformação] carrega em si a significância da maior transformação existencial que é imputada como uma tarefa ao ser humano como tal” (Husserl *apud* Bell, 1991: 162-63).

A formação do professor de matemática

Em recente pesquisa, focalizamos a “prova rigorosa” e a formação do professor de matemática.

No léxico, tanto quanto no jargão matemático, “prova”, “demonstração” ou “prova rigorosa” são tidos como sinônimos: é o que atesta a veracidade ou autenticidade, a garantia, o testemu-

nho, o processo de verificação da exatidão de cálculos ou raciocínios, a dedução que mantém a verdade de sua conclusão apoiando-se em premissas admitidas como verdadeiras. Uma “prova rigorosa” é, portanto, a argumentação matemática que atesta a validade de dada proposição, sendo a metodologia, única, de geração do conhecimento matemática na órbita de uma abordagem cientificista de matemática. Como se faz matemática? Provando resultados.

Provas rigorosas são veiculadas em todas as instâncias de ensino e aprendizagem da matemática em cursos de terceiro grau¹⁹ nos quais a matemática toma parte, incluindo, obviamente, os curso de licenciatura em matemática, seara da formação do professor que atuará, mais significativamente, em salas de aula de primeiro e segundo graus.

Atuando em cursos de licenciatura, tratando de conteúdos extremamente formais, fomos levados a interrogar a “prova rigorosa”, sendo nossa pergunta inicial dirigida ao significado que têm as demonstrações na formação do professor de matemática. Inicialmente, fizemos um levantamento — nosso pré-reflexivo — da literatura em educação matemática sobre a prova rigorosa e sobre a formação do professor incluindo aí uma reflexão de natureza hermenêutica sobre o termo “formação”. Disso, procedemos às análises de nove discursos de professores-pesquisadores em matemática e educação matemática com efetiva vivência em cursos de licenciatura. Dessas análises chegamos a duas categorias abertas que foram novamente analisadas à luz de nossas vivências e do pré-reflexivo inicialmente exposto, finalizando nossa construção de resultados. Dessa investigação apresentamos aqui uma parte de seu início — a hermenêutica de “formação” — e as categorias abertas às quais chegamos.

¹⁹ Existe uma certa resistência quanto às provas rigorosas nos contextos da educação elementar. A origem e as consequências dessa resistência ainda não foram examinadas de modo sistemático.

Uma reflexão em formação

“No fundo, no fundo, ninguém forma ninguém. Existe, sim, uma auto-formação”. Foi isso que nos disse o professor Antônio Nóvoa em conferência sobre a formação de educadores. E isto faz pensar. Qual o sentido, então, das rotinas e rituais desempenhados em sala de aula? Qual o papel do professor? A que se reduzem “ensino” e “aprendizagem”? Afinal, sobre o que dizemos quando falamos “formação”?

Uma procura do significado do termo “formação” é aqui nossa proposta. E buscamos desvelar os vários significados já atribuídos ao termo, uma trajetória que, além da etimologia, crava suas raízes na hermenêutica. O início dessa tarefa interpretativa dá-se em algum ponto de apoio entre os que nos estão disponíveis no mundo²⁰, a partir do qual inferências e variações possíveis são investigadas.

“Formação: [do latim *formatione*] Ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional” (Ferreira, 1986). Assim, o léxico nos dá uma primeira abordagem e nos leva a procurar por outras fontes.

No seu *Verdade e Método* (cf. Gadamer, 1992), uma das obras capitais sobre os estudos humanísticos, Gadamer dá indicativos da origem do termo “formação” quando lapida os significados de *Bildung*. Uma das acepções do *Bildung* alemão é o equivalente *formatio* do latim, do qual herdamos nosso “formação”. É por essa relação íntima entre *formatio* e *Bildung* que recorremos ao filósofo alemão:

²⁰ O exame hermenêutico dá-se num círculo existencial no qual já estamos imersos. Assim, o contexto no qual nos situamos e nossas vivências num mundo que se caracteriza pela contínua atribuição de significados às coisas são sempre nossos pontos de partida. Não há, portanto, uma porta de entrada ao círculo, e como compreensões/interpretações sempre podem ser enriquecidas, o movimento hermenêutico nunca se encerra. (cf. Garnica, 1992)

A primeira coisa a notar sobre o conteúdo usual da palavra *Bildung* é que a idéia primeira, de uma 'forma natural' — que se refere à aparência externa... — desligou-se, quase que totalmente, da atual concepção. Hoje, *Bildung* está intimamente relacionado com a idéia de cultura e designa, primeiramente, o modo propriamente humano de desenvolver seus talentos e capacidades.. [Kant] fala do 'cultivo' de uma capacidade (ou 'talento natural') que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito em ação.. o surgimento do termo *Bildung* evoca a tradição mística antiga, de acordo com a qual o homem carrega em sua alma a imagem de Deus, depois de ter sido cativado e cuja imagem o homem deve cultivar em si próprio.. *Bildung* não é tido como uma construção técnica, mas brota de um processo próprio de formação e cultivo e permanece num processo, que lhe é inerente, de *Bildung* contínuo. Não é acidental que a esse respeito, *Bildung* se assemelhe ao *physis*²¹ grego. Como a natureza, *Bildung* não tem objetivos para além de si próprio.. Não tendo objetivos fora de si, o conceito de *Bildung* transcende o do mero cultivo de talentos dados do qual é derivado. O cultivo de um talento é o desenvolvimento de algo dado, de tal modo que uma prática de cultivo é meramente um meio para um fim. Assim, o conteúdo educacional de um livro de gramática é apenas um meio e não um fim em si mesmo. Assimilá-lo simplesmente nos dá habilidade lingüística. Em *Bildung*, ao contrário,

²¹ "Physis significa, originariamente, o céu e a terra, a pedra e a planta, tanto o animal como o homem e a História humana enquanto obra dos homens e dos deuses e, em primeiro lugar, os próprios deuses, submetidos ao Destino. Physis significa o vigor reinante, que brota, e o perdurar, regido e impregnado por ele. Nesse vigor, que no desabrochar se conserva, acham-se incluídos tanto o 'vir-a-ser' como o 'ser' /.../. Physis é o surgir, o extrair-se a si mesmo do escondido e, assim, conservar-se." (Heidegger, 1987: 45, nota nossa)

aquilo pelo que e através do que se é formado torna-se completamente o si próprio.. *Bildung* é uma genuína idéia histórica, e por seu caráter de 'preservação', é importante compreendê-lo nas ciências humanas." (Gadamer, 1992: 10-12, trad. nossa)

Junte-se o que nos dá o léxico com o que nos mostra Gadamer: "formação" não diz do que deve ser vestido ou empacotado segundo normas alheias ao que se pretende formar. Não diz de algo pronto no que o formando deve ser encapsulado.²² Diz, sim, primeiramente, de um cultivo, um fazer com que o vir-a-ser se manifeste sendo, na plenitude das potencialidades do que se forma, e transforma-se. A formação de professores, para a qual voltamos nossa atenção, deve dizer de um esforço, conjunto, quase uno, de professor e aluno, na concretização do projeto pelo qual nos tornamos humanos. Ensino e aprendizagem significariam, fundamentalmente, aprendizagem. Aprendizagem que se faz de compreensões/interpretações do mundo que se descortina. Porque se necessita da mediação da linguagem para a comunicação das experiências — essencialmente incomunicáveis em sua totalidade — a formação do professor dar-se-ia no próprio "formando", sendo as relações em sala de aula o "meio" em que se constituiria um horizonte comum de compreensões:

... por sermos possibilidades, o que cada um experiencia se encontra num limite (horizonte) que não necessariamente é o mesmo em ambos — professor e aluno. O que percebemos, então, são peças do mundo que não necessariamente coincidem com o modo como os outros as percebem. É na interseção dessas 'peças' que ocorre a formação e que, portanto, a interpretação e o ser-com,

²² Radica aí, aparentemente, o discurso educativo de aproveitamento do mundo do aprendiz nas situações formais da aprendizagem na escola, o que é claramente exposto, por exemplo, na proposta que hoje conhecemos por construtivismo.

em sala de aula, podem estabelecer-se e, estabelecendo-se, possibilitam uma extensão dessa interseção, das partes comuns desses horizontes. A pertença à linguagem, por sua vez, é o medium da possibilidade de interpretação. Além disso, a situação histórica, o vivenciar de experiências semelhantes, num mesmo 'tempo' — não somente cronológico, mas também de percepções e sensações ("afetividade") — é uma pertença comum entre professor e aluno. Tal pertença, todavia, inclui-se na pertença à linguagem, pois esta é que faz a mediação de nossas percepções e sensações da história" (Garnica, 1992: 26).

Dado que a existência só pode ser compreendida no círculo existencial hermenêutico, é nessa circularidade de compreensões/interpretações que se dá a formação. Se afirmamos que é necessário "reconhecer que o processo aprendizagem-ensino é, na sua essência, apenas aprendizagem" (D'Ambrósio, 1986: 42)²³, não é porque desconsideremos o papel do professor e sua função, por vezes, "explicativa": "A atitude explicativa, na interpretação, é necessária como mediadora, mesmo sendo aparentemente destruidora da compreensão intersubjetiva, dada que é na relativa e momentânea ausência de diálogo. Tal mediação, porém, é 'exigida pelo próprio discurso, pois é o discurso que pede por esse processo sempre mais complicado de exteriorização do si mesmo'" (Garnica, 1992: 44). E considerar a relação professor/aluno como essencialmente de aprendizagem diz que sem aprendizagem — ou como preferimos: sem a ampliação dos horizontes comuns na compreensão do mundo — não existe ensino. Sem isso, rotinas de sala de aula serão meros rituais irrefletidos, sem o menor sentido *de e para a formação*. Numa abertura de horizontes, quando domina um vigor nascente comum, professor e aluno percebem

²³ Sobre esse mesmo tema, conferir o texto de Baldino, "Questões sobre educação matemática". (EPEM, 1989)

o mundo e se percebem, no que se apóiam e revigoram mutuamente. Um talento não se constrói ou se molda: deixa-se brotar e cultiva-se. Perceber-se formador está, em sua essência, ligado à preservação das potencialidades reinantes em cada sala de aula e ao cuidado em permitir que elas germinem e vivam exercitando as possibilidades que acompanham o vir-a-ser. Posturas dessa natureza não devem ser, como seria cômodo conceber, germes de descompromisso já que centram no formando o processo de sua formação. Trata-se de levar o professor a perceber suas ações como diretivas até um certo limite, pois que é de uma diretividade sujeita a fatores vários, não poucas vezes contraditórios.²⁴ É por meio das várias contradições que caracterizam o fazer do professor que ele deve "refazer uma identidade profissional, em nível individual e coletivo" (Nóvoa, 1995).

Essa trajetória de clarificações acerca do termo *formação* estabelece a concepção da qual pretendemos valer-nos neste trabalho sobre formação de professores.

A prova rigorosa

Dos nove depoimentos analisados, concluímos que a prova rigorosa é fundamental para a formação do professor de matemática. Os mesmos depoimentos apontam, porém, para duas leituras divergentes sobre essa importância. Nossas categorias abertas, então, são construídas na perspectiva dessas divergências: uma das categorias é uma "leitura crítica" em relação à importância das demonstrações na formação do professor; a outra, é uma "leitura técnica".

²⁴ Nóvoa (1995) expõe claramente algumas dessas contradições, como as que dizem respeito a uma certa 'condição de especialista' "contra" certos agentes educativos 'naturais'; ao que é dado "contra" o que é exigido dos professores; a acusação de terem formação deficiente "contra" o discurso que os considera elementos essenciais para a formação do cidadão e para o 'progresso' etc.

Nesse momento, uma hermenêutica dos termos “técnica” e “crítica” é necessária para podermos nomear, de modo significativo e claro, essas duas categorias.

Como *técnico*, tomamos o que é subjugado por normatizações postas, definidas, as quais terminam por adjetivar as trajetórias que buscam, objetivamente, um fim. Segundo Lalande (1993), o vocábulo “técnica” pode ser tomado como conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir resultados considerados úteis, sendo entendido em oposição à reflexão. Também por Japiassu e Marcondes (1993), técnica é vista como habilidade prática, originalmente concebida, no debate científico, como oposta ao contemplativo: “A ciência como teoria era considerada um conhecimento puro, contemplativo, da natureza do real, de sua essência, sem fins práticos. A técnica, por sua vez, era um conhecimento prático, aplicado, visando apenas um objetivo específico..”. Em Giles, encontra-se, vindo de Aristóteles, o verbete *technē*²⁵, termo grego no qual radica nosso *técnica*: “1. no sentido mais geral, qualquer coisa criada propositalmente por seres humanos, em contraste com aquilo que resulta de obra da natureza. 2. O artesanato, uma técnica, uma aptidão, o que inclui a capacidade de fabricar objetos (escultura, roupa, sapatos, vasos, poemas etc); de fazer algo (ensinar, curar, a diplomacia); de apresentar (declamar, dramatizar, cantar). 3. Em termos precisos, o conhecimento sobre como fazer ou fabricar algo. 4. O conhecimento racional, profissional, de regras de procedimentos envolvidas em fazer ou fabricar algo. Inclui-se sob este rótulo uma variedade de ciências e artes” (GILES, 1993).

Essa dimensão da arte, envolvida no termo “técnica”, ressaltado por Giles, é também apontada por D’Ambrósio, quando trata do vocabulário crítico em seu *Etnomatemática*, de 1990: “..*tica* [presente em *matemática*] sem dúvida vem de *technē*, que é

²⁵ Em cada uma das citações, usaremos as transliterações como dadas nos autores citados.

a mesma raiz de arte e de técnica”²⁶ (p.81). Essa entrada na etimologia do termo mostra uma faceta que o uso corriqueiro da linguagem, num primeiro instante, despreza: há arte na técnica.

Ao termo “crítico” atribuímos, também, o significado mais original, ditado pela filosofia e tornado tema kantiano com o sentido de “livre e público exame”. Segundo Lalande, crítica é o exame de um princípio ou de um fato, a fim de produzir sobre ele um juízo de apreciação; segundo Japiassu e Marcondes, tem o sentido de atitude do espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade; uma abertura aos fundantes, no desejo de aprofundar as raízes do movimento de compreensão/interpretação/comunicação que constitui nosso conhecimento do mundo.

Nos sentidos apontados, nem “técnica” exclui o viés da criatividade — pois não é tomada como um mero fazer mecânico —, nem “crítica” ignora o saber técnico como possível referência. No sentido de esclarecer os possíveis contatos entre termos que, longe de serem semelhantes, têm relações muito próximas, somos levados — marujos de cabotagem — até Gadamer:

²⁶ Sobre a origem do termo “matemática” consultamos o Prof. Dr. Irineu Bicudo que, complementando, detalha a abordagem de D’Ambrósio. Segundo Bicudo, “matemática” vem do verbo *μανθάνω* (*manthano*: aprender, instruir-se) de onde se origina o substantivo abstrato neutro *μαθημα* (*mathema*: coisas que se podem ser aprendidas). Desse segue a derivação das três formas do adjetivo, das quais *μαθηματική* (*mathematike*) tem *τική* (*tike*) como sufixo indicativo da forma feminina do adjetivo. O sufixo -ica (do grego -ικη, através da forma latina -ica) é formador de adjetivos relativos a certas ciências, certas artes, que trazem sempre subentendido o substantivo grego *τεχνη*, “arte”, “ofício”, mas são empregados substantivamente. Assim, ética (*technē*) = ciência da moral; aritmética (*technē*) = ciência dos números; retórica (*technē*) = arte da palavra etc. Os gregos referiam-se freqüentemente à *Mathematike* significando “a arte ou técnica de aprender ou instruir-se (em qualquer coisa)”. O termo, com o correr do tempo, foi adquirindo seu significado atual, mais restrito: aprender as coisas que hoje preenchem o domínio ao qual chamamos matemática.

Vemos a ação governada pelo conhecimento, numa forma exemplar, quando os gregos falam de *techne*. É a habilidade, o conhecimento do artesão que sabe como fazer algo específico.. Sabemos que Sócrates e Platão aplicaram o conceito de *techne* ao conceito de ser do homem e é inegável que nisso eles descobriram algo verdadeiro. Na esfera política.. o modelo da *techne* tem uma função eminentemente crítica, no que revela a insustentabilidade do que é tido como a arte da política, na qual todos os envolvidos — isto é, todo cidadão — se consideram experts. De modo distintivo, o conhecimento do artesão é o único que Sócrates, em suas conhecidas considerações acerca da experiência de seus conterrâneos, reconhece como conhecimento real dentro de sua esfera.²⁷ Mas mesmo os artesãos o desapontam. Seu conhecimento não é o verdadeiro conhecimento que constitui um homem e um cidadão como tais. Mas é um conhecimento real. É arte e habilidade reais e não meramente um alto grau de experiência” (Gadamer, 1992: 314-15, trad. nossa).

E chegamos a Jaeger:

Platão compreende que o Homem não dita leis a seu bel-prazer, mas que a situação constitui um fator determi-

²⁷ A referência a Platão e Sócrates feita por Gadamer diz respeito ao *Defesa de Sócrates*: “Por fim fui ter com os artifices; tinha consciência de não saber, a bem dizer, nada, e certeza de neles descobrir muitos belos conhecimentos. Nisso não me enganava; eles tinham conhecimentos que me faltavam; e eram, assim, mais sábios que eu. Contudo, Atenenses, achei que os bons artesãos têm o mesmo defeito dos poetas; por praticar bem a sua arte, cada qual imaginava ser sapientíssimo nos demais assuntos, os mais difíceis, e esse engano toldava-lhes aquela sabedoria. De sorte que perguntei a mim mesmo, em nome do oráculo, se preferia ser como sou, sem a sabedoria deles em sua ignorância, ou possuir, como eles, uma e outra; e respondi, a mim mesmo e ao oráculo, que me convinha mais ser como sou.” (Platão, 1991: 09, nota nossa).

nante. São a guerra, a miséria econômica, a doença e as catástrofes que originam as revoltas e as inovações. A *tyche*²⁸ é onipotente na vida do homem e na da coletividade. É Deus quem manda mais, a seguir vem a *tyche* e o *kairos*²⁹ e, como terceiro fator, a indústria humana, a *techne*, que lhes acrescenta o que a arte do timoneiro faz no meio da tempestade, ajuda por certo nada desprezível (Jaeger, 1986: 916).

Se acreditamos que crítica e técnica delimitam, em relação a um determinado conteúdo, a região de uma disposição para tematizá-lo (a da crítica), e outra (a região da técnica), que trata de trabalhá-lo de forma utilitária, temos também que as citações e referências anteriores são argumentos cabais para percebermos interrelações nessa paisagem. Na cena em que inexistem bandidos ou mocinhos, a técnica incorpora o criativo inerente à arte, mostrando-se permeável à possibilidade de crítica. A crítica, por sua vez, incorpora o domínio do técnico para questioná-lo à luz de outros modos de visão. Sobre isso também alerta Cornelius Castoriadis que, interrogando a ciência, vê na tecnização um germe da crítica, com o que corrobora nossas afirmações:

Como a tecnização das ciências poderia suprimir a interrogação filosófica que suscitam? Haveria uma técnica

²⁸ *Tyche* é correntemente traduzido por “destino”, mas como é comum a vários palavras gregas, o termo engloba acepções complementares, como, no caso deste, os eventos (felizes e infelizes), o sucesso ou a adversidade. (Nota nossa).

²⁹ *Kairós*: oportunidade, ocasião; a justa medida; numa dimensão temporal, o momento conveniente. Segundo Joel Martins ([s/d]): “Há uma variedade de significados para o termo grego [*Kairós*]. Entre tais significados está /.../: ‘todas as estações do ano’. Refere-se, porém, a um tempo próprio para a ação. É um tempo de prosseguimento além da razão. Ao nível de uma filosofia da existência, Paul Tillich descreve ‘*Kairós*’ como o momento em que a eternidade toca o tempo, ou seja, o tempo vivido [diferente de *Chronos*, o tempo cronológico]”.

ou uma tecnização que poderia fechar as questões e a questão? Qual tecnização? E, na realidade, em que ponto está a tecnização? A tecnização — e a burocratização — da ciência é evidente. Mas, longe de encerrar os problemas, só os multiplica (exceto para os próprios técnicos e burocratas..) A tecnização é fonte inexaurível de novas questões — e essas questões não concernem só ao ‘conteúdo’ da ciência, mas à sua ossatura e aos seus fundamentos. (Castoriadis, 1987: 13-14).

A então ‘busca à crítica’ seria opção do pensamento filosófico contextualizado e comprometido:

...temos de nos voltar para a filosofia; e mais ainda, para seu caráter histórico, e ao enigma que ele coloca.. Se o filósofo crê que pode, fechando-se no seu lar ou simplesmente em si-mesmo, refazer o mundo segundo a ordem das razões, operar diretamente uma fulgurante abertura no tegumento espesso da sua linguagem particular, da sua época, das articulações sólidas e obscuras do mundo objetivo e subjetivo criadas/instituídas por sua sociedade, para aceder a uma visão — theoria — do ser que não lhes devesse nada, ele se ilude. Ilude-se quando crê poder fazer tábula rasa de tudo o que recebeu, submeter tudo à dúvida metódica, só aceitar o que se dá em uma evidência apodítica... Ilude-se até mesmo quando pensa que à força do preparo para a coisa e atrito com ela, de repente a chama jorrará e nutrindo-se daí em diante de si mesma, o fará ver aquilo que é verdadeiramente tal como é verdadeiramente. Verá talvez alguma coisa: mas o quê, exatamente, isso ficará eternamente para ser verificado. E, entretanto, essa ilusão é fecunda e vital (Castoriadis, 1987: 16).

Se preferimos abordar nossas compreensões pela via desses dois paradigmas, não poderíamos deixar de lembrar Heideg-

ger³⁰ que, mostrando uma disposição caracterizadora do modo contemporâneo de ser, nos remete a uma diferenciação entre dois tipos de pensamento, os quais bem podem servir como fundantes, aos paradigmas técnico e crítico:

A crescente ausência de pensamento deve.. surgir de algum processo que corrói a própria medula do homem; o homem, hoje, está em debandada do pensar. Esta debandada-do-pensar é a base da “ausência-de-pensamento”. Mas, parte desse debandar é que o homem nem o vê, nem o admite. O homem, hoje, negará este debandar do pensamento. Afirmará o oposto. Ele dirá — e corretamente — que nunca houve planos tão abrangentes, tantos inquéritos em tantas áreas, e pesquisas desenvolvidas de modo tão apaixonado quanto hoje. É certo. E esta exibição de ingenuidade e deliberação tem sua grande utilidade. Tal pensamento é indispensável. Mas é também verdade que é um tipo de pensamento especial. Sua peculiaridade consiste no fato de que, onde quer que planejem, pesquisemos, organizemos, sempre contamos com condições que são dadas. Nós levamos essas condições em consideração com a intenção calculada de nos servir delas a propósitos específicos. Assim, podemos contar com resultados definidos. Esse cálculo é a marca de todo pensamento que planeja e investiga. Tal pensamento permanece calculador mesmo não trabalhando com números nem usando máquina de somar ou computador.

³⁰ Bem sabemos que Castoriadis vê um Heidegger pessimista em relação à questão da tecnização das ciências, quando este “proclama ‘o fim da filosofia’ [e] ‘a decomposição da filosofia no crescimento das ciências tecnicizadas’ “ (Castoriadis, 1987: 13). Não estando em pauta, no momento, uma investigação mais detalhada sobre essa divergência entre autores — que sem dúvida geraria um bom ensaio —, nos valeremos tanto de um quanto do outro, no que podem nos fazer perceber acerca da questão “crítica/técnica”.

O pensamento calculador computa. Computa sempre novas possibilidades, sempre mais promissoras e mais econômicas. O pensamento calculador corre de um prospecto para o seguinte. Ele nunca pára, nunca se recolhe. Pensamento calculador não é pensamento meditativo que contempla o significado que reina em toda coisa que é. Há, então, dois tipos de pensamento, cada um justificado e necessário em seu próprio modo: o pensamento calculador e o pensamento meditativo. É este pensamento meditativo que temos em mente quando dizemos que o homem contemporâneo está em debandada-do-pensar.

À luz da exposição anterior, interroguemos Husserl, que nos dá parâmetros de vinculação entre técnica e representação simbólica, com o que poderemos nos aproximar mais da caracterização de um paradigma técnico próprio do discurso científico da matemática. Segundo Husserl, a crise do ideal platônico estaria na origem da decadência contemporânea: a atual alienação técnica da ciência. Se, segundo tal ideal, caberia à lógica permeiar a ciência como uma sua fundamentação e clarificação — uma doutrina da ciência —, na verdade, os tempos modernos exprimem dupla decadência:

Em primeiro lugar, a relação entre a lógica e a ciência se desfaz, as ciências tornam-se autônomas em relação à lógica...; em segundo lugar, a lógica será cúmplice desse processo de dissolução do ideal clássico [pois] perde de vista sua “missão histórica”, torna-se ela mesma uma ciência especial ao lado das outras e deixa-se dirigir pelas ciências positivas. Agora, a lógica será tão pouco filosófica quanto as demais ciências; ela também será incapaz de efetuar uma compreensão e justificação de si própria. O que significará dizer que a lógica se tornará igualmente uma ‘técnica’... Sem as considerações históricas, os Prolegômenos já tratavam a lógica e

a matemática como técnicas, e já definiam a técnica como um não-saber. O matemático já era tratado ali como “o técnico engenhoso”.. o construtor que edifica a teoria como uma obra de arte técnica. Ao elaborarem teorias, tanto o matemático quanto o lógico não possuem uma “intelecção última da essência da teoria em geral e da essência dos conceitos e leis que a condicionam”. O trabalho da filosofia virá preencher esse vazio com o qual convive a técnica.. se a lógica se transformou em técnica, deve haver um elemento interior a ela mesma que tacitamente conspirava com essa destinação, um fator congênito ao pensamento lógico...: o modo “puramente simbólico” com o qual nos são dadas as idéias lógicas. A técnica é indissociável de uma “compreensão meramente simbólica” da lógica (Moura, 1989: 48-9).

Essa abordagem husserliana à lógica e à matemática concebidas como técnicas, vem corroborar — numa perspectiva distinta mas não divergente — as considerações anteriores, primando por colocar na gênese do técnico um modo simbólico caracterizador, principalmente, das ciências contemporaneamente ditas exatas. Não poderia fugir de nossa vista a proposta primeira de Husserl, de dar um fundamento último que clarificará os conceitos fundamentais da lógica e da matemática. A lógica sendo vista, então, como técnica, remete-nos à compreensão de uma ausência de justificação inerente a ela (na gradual perda de significados pela fuga forçada da semântica e no impedimento de uma aproximação intuitiva direta), exigindo, por isso, uma complementação de natureza filosófica — que será chamada “fenomenologia”. Existe uma analogia familiar aos educadores matemáticos sob esse ponto de vista husserliano: o ideal platônico da formalização exacerbada como essência do fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática. Uma das formas de “complementação filosófica”, seguindo as indicações de Husserl, é o que

aqui tentamos desenvolver lançando mão da caracterização dos paradigmas técnico e crítico.

Dos resultados construídos: a verdade, as áreas de conhecimento, as alternativas de ação

Como síntese dos resultados construídos na malha de compreensões que tecemos, podemos indicar:

Verdades

Por um lado, a *leitura técnica* da importância que a prova ocupa na formação de professores, trata da verdade enquanto adequação: isso esclarece mais que o termo “verdade absoluta”, freqüentemente usado. A demonstração daria uma verdade conformada aos parâmetros ditados aprioristicamente pela Lógica. Não é uma verdade que pretende descortinar o que é como é porque não se pauta na tematização das ações envolvidas no processo de provar. Nessa órbita, a tendência é a da aceitação passiva do que é dado, buscando o mero aperfeiçoamento das habilidades. A favor desse ponto de vista temos Hegenberg (1975), ao afirmar que, em Tarski — um dos mais influentes especialistas da lógica e dos fundamentos da matemática do nosso tempo — a verdade é concebida como *conformidade*: “A noção ‘verdade’ deve aplicar-se, no entender de Tarski, a sentenças. ... A concepção tradicional, devida a Aristóteles³¹, é mantida por Tarski. Assim,

³¹ Notemos que essa concepção se mantém e ganha força com a Escolástica, principalmente na Idade Média, quando os trabalhos de Aristóteles são traduzidos para o latim em torno do século XII e XIII, fornecendo a base para grandes sistemas filosóficos como o de São Tomás de Aquino. Antes disso, Santo Agostinho, debruçando-se sobre Platão, opera uma síntese do pensamento filosófico grego sob as exigências do cristianis-

cabe dizer que a verdade de uma sentença consiste em seu acordo (ou correspondência) com a realidade”. Hegenberg, 1975: 55). Corroborando para a afirmação quanto à verdade a exposição de Silva (1993):

A crença numa verdade definitiva e inquestionável (porque verificada por processos próprios no fórum interno³² e legalizada historicamente pela restrita comunidade científica da área especializada), ou seja, a existência de um “correto” independente de contexto, tempo e espaço, livre de subjetivismos, faz com que, do ponto de vista da obtenção do conhecimento, a matemática se diferencie das outras áreas, onde, por exemplo, o sujeito questiona, re-faz e revigora o objeto do conhecimento (ciências humanas) e/ou submete seus objetos a padrões fixos de experiências específicas como é o caso, por exemplo, da física ou das ciências biológicas. (p. 200).

Por outro lado, a *leitura crítica* propõe o questionamento. Tematizar a prova é explicitar seus fundantes no sentido de esclarecê-los, auxiliando a vislumbrar outras possibilidades. A princípio nenhuma forma é posta como correta mas a relatividade dos parâmetros e decorrente aceitação, ou não, dos argumentos envolvidos é evidenciada, visando à compreensão da trajetória. A leitura crítica tenderia à verdade da *aletheia* grega. Ao voltar-se para o que é, manifestam-se as dimensões do que pode ser. Nessa manifestação, outras formas de rigor podem ser acei-

mo. À época de Tomás de Aquino, a escolástica, plasmada numa visão aristotélica, tem seu auge. A igreja ainda vê a verdade enquanto adequação das ações humanas às leis de Deus, indicando a santificação pela “obediência à verdade” e reforçando a infalibilidade papal, como exposto na encíclica *Veritatis Splendor* (cf. João Paulo II, 1993).

³² “Fórum (ou foro) interno (ou íntimo)” é termo filosófico dicionarizado: “É o tribunal interior da consciência do indivíduo, o lugar onde ele toma soberanamente suas decisões, independentemente das coerções exteriores.” (Japiassu e Marcondes, 1993)

tas, outras normas de condutas que não as formais podem ser tidas como válidas. E, por fim, a noção de prova relativiza-se, mostrando-se no que é, num jogo articulado entre mostrar e ocultar constitutivo de toda busca à verdade, iniciado no desejo de conhecer:

Quando o homem sente-se perplexo e inseguro em relação a alguma coisa, surge nele uma necessidade vital de algo que não possui, e este algo.. é o que se denomina verdade.. A idéia de verdade aparece, pois, inicialmente, como consequência de uma certeza e tem, antes de tudo, o caráter de privação: isto nos remete, por sua vez, a um estado prévio — o da segurança anterior ou certeza — que a verdade deve restabelecer.. Verdade é, por conseguinte, em primeiro lugar, um estado em que nos encontramos quando sabemos a que nos ater e, em segundo lugar, aquilo que nos faz recuperar a segurança e a certeza perdidas; só esta última, que se pode chamar de verdade conhecida, nos faz perceber a primeira, isto é, o estado de verdade em que nós nos encontrávamos sem o saber.. Há uma certa falha à base da exigência ou necessidade da verdade.. essa falha ou decepção... faz com que a verdade apareça polarmente oposta a certa possibilidade genérica que conhecemos com o nome de falsidade.. ambas, porém, descobrem uma dimensão unitária, que antes não estava dada e que constitui o sentido primário da verdade como âmbito onde se dão, como alternativas, o verdadeiro e o falso. (Marias, 1985: 95-97).

Nossas compreensões iniciais, porque fundadas na crença, são abaladas por desestruturações necessárias quando somos-no-mundo. O tortuoso caminho que leva à clareza da noção de prova rigorosa (discutida, por exemplo nos cursos de licenciatura) e segundo a proposta da leitura crítica, deve ter todos os seus

aspectos levantados, inclusive — e até fundamentalmente, por ser dominante — o da proposta técnica, expondo-os à luz do debate.

Áreas-raiz das leituras

A educação matemática é o campo da leitura crítica a respeito da prova rigorosa na formação do professor, contrapondo-se à esfera da produção científica de matemática, campo da leitura técnica, por um certo dinamismo que lhe é próprio, quer no uso de metodologias alternativas, quer por não desvincular prática científica de prática pedagógica, tendendo a valorizar o processo em detrimento do produto, tentando estabelecer parâmetros próprios para qualificar suas investigações. Vista como prática social, a educação matemática pode ser revelada como filiada à matemática, desde que esta aceite a incorporação da etnomatemática em sua esfera (cf. Baldino, 1991). Tal incorporação, porém, é dificultada porque pede uma quebra de preconceitos que sempre caracterizaram o fazer científico, principalmente o da matemática, que aí se destaca quer por anterioridade histórica quer por seu papel privilegiado no difícil problema da transmissão intercultural.³³ Dada a posição fundamental das questões sobre rigor e prova no fazer da matemática, vemos as demonstrações desempenharem uma posição central também nessas nossas preocupações. Por um lado, inexistente literatura sobre concepções de rigor em etnomatemática — porque suas regras de argumentação estão *implícitas* no fazer dos “grupos culturais identificáveis”³⁴

³³ Em relação ao destaque da Matemática no panorama da educação científica, ver D’Ambrósio (1985 e 1987).

³⁴ Segundo D’Ambrósio (1987: 89), “A Matemática é adaptada e recebe um lugar como Matemática prática-erudita, que será denominada, /.../ *Matemática acadêmica*, isto é, a Matemática que é ensinada e aprendida nas escolas. Em contraste a isto, denominaremos *Etnomatemática* a Matemática que é encontrada entre os grupos culturais identificáveis..”.

(daí, uma das grandes críticas feitas à etnomatemática: a ausência de um estágio teórico). Por outro lado, a incorporação da etnomatemática à matemática exigiria, segundo D'Ambrósio, “uma interpretação mais ampla do que seja matemática”, tarefa dificultada pelo grupo social que produz conhecimento matemático, pautando-se no rigor formal. Em outros termos, a aceitação da etnomatemática como matemática — e, portanto, a filiação da educação matemática a esta última, segundo a proposta de Baldino — implicaria, nos termos de nosso trabalho, o abandono da leitura técnica em favor da leitura crítica, o que passaria pela questão do rigor e conseqüentemente abrangeria a seara das demonstrações. A dificuldade para a implementação da proposta de interpenetração de tais domínios nos leva a questionar a impermeabilidade demonstrada pela produção científica com relação a outros campos que não sejam o da própria matemática:

As origens das investigações dos fundamentos da matemática no início do século 20 têm pelo menos uma conseqüência lamentável. O interesse predominante nesses estudos foi demonstrar que os métodos usados por matemáticos praticantes estavam livres de crítica. A atenção voltou-se para a construção de fundações indubitáveis para a prática matemática. Como conseqüência, o interesse na questão original sobre o que compunha o caráter evidente e transcendental das provas matemáticas foi trocado pelo problema de demonstrar a natureza incorrigível dessas mesmas provas (Livingston, 1986: x, trad. nossa).

A impermeabilidade à crítica — reflexão e análises filosóficas, históricas e sociológicas — é defendida pelos matemáticos, apoiados que estão no programa de fundamentação, contando com o argumento extra de que, dentro do fechado círculo da comunidade dos produtores do conhecimento, o caráter específico de cada problema e sua respectiva solução aparecem como naturais. Nisso, vêm à cena as discussões sobre a influência da

comunidade no desenvolvimento do conhecimento matemático. Embora seja conhecido que grupos de pesquisadores troquem experiências, discutam seus problemas, coloquem sob suspeita suas afirmações e as sujeitem a crivos, a literatura levanta que tais procedimentos são feitos em comunidades restritas, livres do juízo do que a elas é externo, o que se nos afigura como um exercício de “crítica relativa”. Nessas comunidades se dá a aceitação de resultados, aceitação norteada pelos parâmetros que ela mesma — com o aval de uma prática científica que se tem mostrado segura — delibera como sendo válidos. Quando vêm à cena as críticas e reflexões (mais amplas ou externas àquela comunidade), o objeto matemático é extraído dessa fortaleza, é recolocado em seu contexto de origem, tem seu processo de desenvolvimento questionado e desvelado, é trazido para o debate público do qual tomam parte posições não poucas vezes divergentes. O secreto é exposto, a atividade torna-se conhecida e o que antes se mostrava inominável — porque misterioso e desconhecido — torna-se dominável.

De possibilidades de ação

Na sala de aula, a leitura técnica nortearia ações que tenderiam a se manifestar pelo método expositivo, instrumento por excelência do que já foi caracterizado como metodologia tradicional vigente.³⁵ O trabalho com a prova rigorosa, posto que não

³⁵ Referimo-nos aqui especificamente a Baldino, como citado em Silva (1993): “A metodologia tradicional vigente é norteada por concepções: *epistemológicas*: baseadas na crença de que o conhecimento matemático é descoberto por aqueles que ‘produzem’ matemática; *psicológicas*: baseadas na crença de que o aluno aprende vendo e o professor ensina mostrando; *didáticas*: baseadas na crença de que o mais abstrato é mais fácil para o aluno; organizar o conhecimento segundo a ordem axiomática de arquivamento dos conteúdos /.../ sendo que se deve incluir no ensino, senão a fundamentação (demonstração), pelo menos a possibilidade dela; *pedagógi-*

precisa ser tematizado, é reservado às disciplinas de conteúdo específico, no que se refere aos cursos de formação do professor de matemática. As disciplinas do núcleo pedagógico, que historicamente compõem o cerne da formação “dispensável” à qual o futuro professor tem acesso³⁶, teriam o papel de coadjuvantes, podendo até “tematizar” as demonstrações, já que dificilmente contaminariam o domínio do conteúdo, este soberano. A leitura técnica, portanto, compactua com a famigerada dicotomia pedagógicas/específicas. Uma tematização, esta sim mais “séria”, poderia ser pensada, desde que imersa no domínio formal e trabalhada em cursos de Lógica: tematização “relativa”, já que o tratamento rigidamente formal não elucidaria a prova rigorosa como pretende a proposta da leitura crítica, dado que não a expõe a confrontos com outros pontos de vista.

A postura de natureza técnica serve à manutenção do quadro de fracasso que caracteriza o ensino e a aprendizagem de matemática. Tal quadro manifesta-se, segundo Imenes (1989), no modelo formal com que a matemática é tratada. Quando se propõe a estudar a concepção de matemática que tradicionalmente inspira o ensino, este autor traça um panorama do movimento de modernização curricular — a matemática moderna —, surgido neste século, que opta por uma “bourbakização” dos conteúdos matemáticos, para adequar tais programas ao desenvolvimento científico e tecnológico que molda o mundo ocidental (cf. Hanna, 1983). A concepção platônica que este movimento ajuda a reforçar está estritamente ligada à formalização no sentido euclidiano, sentida até hoje nas posturas tidas como clássicas (ou tradicio-

cas: baseadas na crença de que se deve aprovar os que ‘aprendem’, usando critérios subsidiários (não matemáticos) de aprovação; *políticas*: baseadas na crença de que se deve aprovar o aluno que, de alguma forma participa dessa estrutura promocional, historicamente definida, e reprovar o que, por algum motivo, não se submete a ela” (pp. 230-231).

³⁶ Referimo-nos ao trabalho de Bergamo (1990), onde a “historicamente justificável” separação entre pedagógicas e específicas nas Licenciaturas e o papel que cada uma delas ocupa nessa formação, são dissecados.

nais) em sala de aula e nos textos didáticos disponíveis. Tais elementos interagem e se complementam. Os discursos de professores analisados por Imenes veiculam a concepção que trata a forma como pré-existente a qualquer percepção sensível e só captada — ainda que imperfeitamente — por um extremo esforço da razão. Disso, as compreensões que se tem nos levam a estabelecer a estreita vinculação entre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática com essa herança platônica, manifestada na formalização não poucas vezes exacerbada e prematura. São posturas de natureza técnica que a educação matemática, campo fundante das concepções críticas, parece intencionalmente romper. Tal rompimento, segundo cremos, deve dar-se na forma de ações efetivas, subsidiadas pelo tratamento teórico. À noção freqüente de uma necessidade de conscientização de professores em relação às propostas da educação matemática, deve ligar-se um fazer pedagógico consistente que, saindo das malhas de um recolhimento acadêmico, seja divulgado e discutido entre os professores, concretizando-se. Assim, percebemos a educação matemática como um fazer “prático”, uma ação entrelaçada a um pensar. O discurso da “necessidade de conscientização” só não será um discurso imobilista se tornado ação, o que vale para o todo da formação social.

A educação matemática, focando a ação educacional relacionada à matemática, adianta-se nos questionamentos relativos à formação do professor dessa área. Já que se pede o rompimento das concepções dicotômicas classicamente caracterizadoras das abordagens à licenciatura³⁷, uma investigação dos limites, obstáculos e relativismos inerentes ao tratamento da prova rigorosa em sala de aula — à qual nos leva a proposta crítica — deve

³⁷ Estamos nos referindo aqui a uma gama de concepções que nortearam — e, por vezes, continuam a nortear — os estudos sobre a Licenciatura, como, por exemplo, a proposta 3+1 e a criação de disciplinas ‘integradoras’.

prescindir da necessidade de criação de uma disciplina específica para isso, como seriam as já tão discutidas disciplinas 'integradoras'. Seria também sem sentido responsabilizar apenas as disciplinas pedagógicas pela implementação dos questionamentos. Disso, somos levados a revisitar as colocações de Souza *et al.* (1991: 99 e 1993: 8): o aluno deve estar sujeito, durante sua formação, a várias metodologias e "não se trata de oferecer ao licenciando uma disciplina de conteúdo pedagógico com metodologia específica da licenciatura para que ele a compare com outra de conteúdo matemático, com metodologia do bacharelado. Trata-se de oferecer-lhe a oportunidade de comparar metodologias distintas em disciplinas de mesmo objetivo, principalmente as de conteúdo matemático". Assim, a leitura crítica estaria insinuando-se nas disciplinas de conteúdo específico, seara antes reservada à leitura técnica.

Várias são as possibilidades de tratamento de um mesmo conteúdo — as demonstrações, em nosso caso — por diversas disciplinas e metodologias. A abordagem histórico-filosófica à questão da prova, procurando por seus fundantes, poderia ser implementada tanto em disciplinas específicas quanto nas pedagógicas, com metodologias "de licenciatura" ou "de bacharelado". Também o Teorema de Gödel³⁸ parece ser excelente motivação — como aponta um dos depoimentos analisados —, já que ligado classicamente ao domínio formal puro, mas vetor fundamental para o desvelar do que subjaz às demonstrações por importantes limites. Tais propostas, porém, devem ter esclarecidos seus

³⁸ "Simplificadamente, o teorema de Gödel estabelece que em qualquer sistema formal S da aritmética, haverá uma sentença P da linguagem de S tal que se S é consistente nem P nem sua negação poderão ser demonstrados em S. Como corolário desse teorema temos o chamado segundo teorema de Gödel, estabelecendo que a consistência de um sistema formal da aritmética não pode ser demonstrado formalmente no próprio sistema; ou seja, nenhum sistema formal contém em si mesmo a prova de sua consistência." (Japiassu e Marcondes, 1993)

fundantes: é flagrante o fascínio exercido pelo *Provas e Refutações*³⁹, de Lakatos em tentativas dessa natureza.

Nesse sentido, torna-se importante fomentar a investigação nas licenciaturas, reservando espaço privilegiado à voltada para a educação matemática. Por "investigação" entenda-se um termo já impregnado pelas considerações esboçadas: advogamos o papel fundamental que a pesquisa, tomada como busca de uma reflexão sobre o próprio fazer, tem a desempenhar como vetor propulsor de mudanças na situação caótica do ensino da matemática, sobretudo quanto aos níveis iniciais de escolaridade.⁴⁰

A explicitação do estágio teórico nas etnomatemáticas, por exemplo, pode ser um dos objetos focados, assim como a utilização de jogos para que sejam conhecidas as relatividades inerentes à questão do rigor, tanto quanto formas alternativas de trabalho com o Teorema de Gödel, ou uma abordagem detalhada sobre os limites da proposta de Lakatos. É fundamental manter a continuidade das investigações sobre metodologias alternativas e sobre "tendências" em educação matemática. Nesse sentido, é necessário que núcleos de pesquisa nessa área sejam formados junto às instâncias⁴¹ que diretamente se responsabilizam por manter cursos de formação de professores, não significando com isso

³⁹ No que diz respeito aos trabalhos internacionais que focam a prova rigorosa na sala de aula de matemática, é comum que se reportem às propostas ('standards') do NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), apoiando-se no texto de Lakatos. A quase inexistência de trabalhos nacionais sobre o tema não nos permite tecer considerações substanciadas sobre experiências brasileiras.

⁴⁰ A experiência que o professor absorve em sua prática na sala de aula, porque cercada de inúmeros entraves burocráticos e um sem-número de atividades que acabam sendo tidas como rotineiras e desenvolvidas mecanicamente, não é algo que permita a reflexão. Programas de pós-graduação (em sentido amplo ou restrito) que possibilitassem ao professor essa reflexão sobre seu próprio fazer seriam campo adequado para uma possível reversão da situação.

⁴¹ Na atual estrutura universitária, os departamentos de matemática têm desempenhado o papel dessas instâncias.

que tais núcleos se responsabilizariam pelas licenciaturas, mas que poderiam ser uma das formas pela qual se dinamizaria o necessário comprometimento dos demais profissionais que nelas atuam, com a esfera — bem mais ampla que a apenas conteudística — da formação do professor. Além disso, caberia aos grupos de pesquisa articular o necessário encontrando licenciandos com os professores que vivenciam as salas de aula de 1º e 2º graus e o encontro desses professores com a investigação sistemática sobre sua prática.

Indicações Bibliográficas

- ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. (Comentários de Gila Hanna às exposições sobre 'argumentação matemática' no grupo de trabalho sobre 'Prova Rigorosa'). New Orleans, 1994. (mimeo)
- ARAÚJO, A.P. de. *Formação do Professor de matemática: realidade e tendências*. (Tese de doutoramento em Educação sob orientação da Profª Drª Myriam Krasilchic). São Paulo, Faculdade de Educação-USP, 1990.
- BALDINO, R.R. "A interdisciplinaridade da educação matemática". *Didática*, São Paulo, UNESP, v. 26/27: 129-121, 1991.
- BELL, D. "Transcendental Idealism" In *Husserl*. (Serie "The Arguments of the Philosophers" edited by HONDERICH, T.) London, Routledge, 1991. pp. 151-197.
- BERGAMO, G.A. *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de matemática*. (Dissertação de Mestrado em educação matemática sob orientação do Prof. Dr. Mário Tourasse Teixeira). IGCE/UNESP, Rio Claro, 1990.
- BERKELEY, G. "The Analyst — or a discourse addressed to an infidel mathematician" In *The works of George Berkeley*. Oxford, Clarendon Press, Volume III, [s/d]. (pp. 13-60).
- BERNARDO, M.V.C. (org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo, Educ, 19989.
- BICUDO, I. "Análise Não-Standard". *Boletim de educação matemática-BOLEMA*, Rio Claro, IGCE-UNESP, 8: 60-67, 1992.

- BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba, Unimep, 1994.
- BICUDO, M.A.V. *Sobre educação matemática*. Rio Claro, IGCE-UNESP, 1991. (mimeo)
- BICUDO, M.A.V. "Sobre a fenomenologia". In BICUDO, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba, Unimep, 1994. (pp. 15-22).
- BICUDO, M.A.V. "Pesquisa em educação matemática". *Pro-posições*, Campinas, UNICAMP, v.4, 1(10), mar., 1993. (pp. 18-23).
- BOURBAKI, N. *Théorie des ensembles*. Livro I. Paris, Hermann & Cie, 1954.
- BURTON, L. "Whose Culture Includes Mathematics?". In LERMAN, S. (org.). *Cultural Perspectives on the Mathematics Classroom*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1994.
- CANDAU, V.M.F.(coord.). *Novos Rumos da licenciatura*. (Série *Estudos e Pesquisas*). Brasília, INEP/PUCRJ, 1987.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo, Cultrix, 1988.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto/1* (Trad. de Carmen S. Guedes e Rosa M. Boaventura). São Paulo, Paz e Terra, 1987).
- D'AMBRÓSIO, U. "Ethnomatematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics". In *For the learning of Mathematics*, Montreal, FLM Publishers Association, v. 5, n.1, fev. 1985. (pp. 44-8).
- D'AMBRÓSIO, U. "Ação pedagógica e Etnomatemática como marcos conceituais para o ensino de matemática". In BICUDO, M.A.V.(org.). *educação matemática*. São Paulo, Moraes, 1987. (pp. 73-100)
- D'AMBRÓSIO, U. "licenciatura em Ciências Exatas". In *ANAIS do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, Águas de São Pedro, UNESP, 1994. (pp. 128-129)
- D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo, Ática, 1990.
- D'AMBRÓSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação (e) matemática*. São Paulo/Campinas, Summus/Unicamp, 1986.
- DESCARTES, R. *Discurso sobre o Método*. (Trad. Márcio Pugliesi et al.). São Paulo, Hemus, s/d.

- EPEM-Encontro Paulista de educação matemática (I). *Anais*. Campinas, SBEM/PUCCAMP, 1989.
- ERNEST, P. *The Philosophy of Mathematics Education*. New York, Falmer Press, 1991.
- ESPÓSITO, V.H.C. *Selecionando uma modalidade de pesquisa: implicações metodológicas*. São Paulo, PUC, 1995. (mimeo).
- FERREIRA, A.B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- GADAMER, H-G. *Truth and Method*. (translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). New York, Crossroad Publishing Corporation, 1992.
- GARNICA, A.V.M. *A interpretação e o fazer do professor: possibilidade de um trabalho hermenêutico na educação matemática*. (Dissertação de Mestrado em educação matemática sob orientação de Maria Aparecida Viggiani Bicudo). Rio Claro, IGCE-UNESP, 1992.
- GILES, T.R. *Dicionário de filosofia: termos e filósofos*. São Paulo, EPU, 1993.
- GRANGER, G.G. *filosofia do estilo*. (trad. de Scarlett Z. Marton). São Paulo, Perspectiva e Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- HADAMARD, J. *Psicologia de la invención en el campo matemático*. (trad. L. A. Santaló Sors). Buenos Aires, Espasa Calpe, 1947.
- HANNA, G. *Rigorous proof in Mathematics Education*. Toronto, OISE Press, 1983.
- HANNA, G. "More than formal proof". In *For the learning of Mathematics*, Montreal, FLM Publishing Association, 9(1): 20-23, 1989.
- HEGENBERG, L. *Significado e Conhecimento*. São Paulo, EPU/Edusp, 1975.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. (Trad. Márcia de Sá Cavalcante). Petrópolis, Vozes, 1989.
- HEIDEGGER, M. "Um discurso de Martin Heidegger". (Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo). In *Revista Leopoldianum*, v.X, Santos, 1983.
- IHDE, D. *Hermeneutic Phenomenology - The Philosophy of Paul Ricoeur*. Evanston, Northwestern University Press, 1986.

- IMENES, L.M.P. *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem de matemática*. (Dissertação de Mestrado em educação matemática sob orientação da Profa. Dr^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo). Rio Claro, IGCE-UNESP, 1989.
- IREM. *La Démonstration Mathématique dans L'Histoire* (Actes du 7ème colloque inter-IREM: Épistémologie et histoire des mathématiques). Besançon/Lyon, IREM, 1989.
- JAEGER, W. *PAIDÉIA: a formação do homem grego*. (trad. Artur M. Parreira). São Paulo, Martins Fontes/Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- JOÃO PAULO II. *O esplendor da verdade. Carta encíclica Veritatis Splendor do sumo pontífice João Paulo II a todos os bispos da igreja católica sobre algumas questões fundamentais do ensinamento moral da Igreja*. São Paulo, Edições Paulinas, 1993.
- LAKATOS, I. *A Lógica do Descobrimento Matemático: Provas e Refutações*. (Trad. Nathanael C. Caixeiro). Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da filosofia*. (Trad. Fátima Sá Correia et al.). São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- LIVINGSTON, E. "A non-technical introduction to ethnomethodological investigations of the foundations of Mathematics through the use of a theorem of euclidean geometry". In *The Ethnomethodological Foundations of Mathematics*. London, Routledge & Kegan Paul, 1986. (pp. 1-15).
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- LÜDKE, M. "Como anda o debate entre metodologias qualitativas e quantitativas na pesquisa em Educação". In *Temas e Debates*. São Paulo, fev. 1988. (pp. 61-63).
- MARIAS, J. *Introdução à filosofia*. (Trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza). São Paulo, Duas Cidades, 1985.
- MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia, fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, Educ/Moraes, 1989.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiesis*. São Paulo, Cortez, 1992.

MARTINS, J. *Não somos Chno's, somos Kairós*. São Paulo, PUC, [s/d]. (mimeo).

MOLES, A. *As ciências do impreciso*. (Trad. de Glória C. Lins). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

MOURA, C.A.R. de. *Crítica da Razão na fenomenologia*. São Paulo, Edusp/Nova Stella, 1989.

NÓVOA, A. *Relação Escola-Sociedade: novas propostas para um velho problema*. São Paulo, Ed. UNESP, 1995.

PESSANHA, J.A.M. "filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética" In *Cadernos Anped*, no. 04, setembro de 1993. (pp. 1-36).

PLATÃO. *A República*. (Trad. Maria Helena da Rocha Pereira). Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1980.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*, (trad. de Jaime Bruna). Coleção "Os Pensadores": Sócrates, 5. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1991.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação*. (trad. Artur Morão). Lisboa, Edições 70, 1987.

RICOEUR, P. *Du texte à l'action: essais d'hermeneutique II*. Paris, Seuil, 1986.

SILVA, M.R.G. da. *Concepções didático-pedagógicas do professor-pesquisador em matemática e seu funcionamento na sala de aula de matemática*. (Dissertação de Mestrado em educação matemática sob orientação do Prof. Dr. Roberto Ribeiro Baldino), Rio Claro, IGCE-UNESP, 1993.

SOUZA, A.C.C. et al. "Diretrizes para a licenciatura em matemática". In *BOLEMA- Boletim de educação matemática*, Rio CLaro, IGCE-UNESP, ano 06, n.07, 1991. (pp. 90-9).

SOUZA, A.C.C. et al. *Novas Diretrizes para a licenciatura em matemática*. Rio Claro, IGCE/UNESP, [1993]. (mimeo)

STEINER, G. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra* (trad. de Gilda Stuart e Felipe Rajabally). São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

TARSKI, A. "Verdade e Demonstração". In *Cadernos de História e filosofia da Ciência* (trad. de Jesus de Paula Assis). Campinas, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência-UNICAMP, Série 3, 1(1): 91-123, 1991.

LEIA TAMBÉM

- *Doces venenos — conversas e desconversas sobre drogas*, de Lídia R. Aratangy
- *Brado retumbante — memórias precoces e pouco exemplares de uma educadora*, de Edson Gabriel Garcia e Antonio Gil Neto
- *Olho no olho — orientação sexual para pais*, de Lídia R. Aratangy
- *Professora sim, "tia" não*, de Paulo Freire
- *Tesouros da juventude — romance juvenil sobre sexualidade*, de Lídia R. Aratangy
- *À sombra desta mangueira — pedagogia militante*, de Paulo Freire
- *Sexo se aprende na escola — orientação sexual na escola*, de Marta Suplicy e demais profissionais do G.T.P.O.S
- *Piaget e a intervenção psicopedagógica*, de Maria Luiza A. da Costa
- *Educação Emocional*, de Edênio Valle
- *Drogas, uma abordagem educacional*, de Cleide Rita Silvério de Almeida
- *A história do começo*, de Roselidia Braga Batista
- *Nita e Paulo, crônicas de amor*, de Ana Maria Araújo Freire
- *Formação de educadores - pesquisas e estudos qualitativos*, vários autores, Isabel Cappelletti e Luiz Augusto Normanha Lima (orgs.)

Editora Olho d'Água

R. Dr. Homem de Melo, 1.036 - 05007-002

☎ (011) 263-1287 e 263-9633

Internet: www.olhodagua.com.br