

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS CARDOSO SILVA

A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Goiânia - GO
2009

CARLOS CARDOSO SILVA

A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura e Processos Educacionais – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia (NEPEFE).

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto.

Goiânia - GO
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GT/BC/UFG

S586d Silva, Carlos Cardoso.
A didática na perspectiva fenomenológica [manuscrito] / Carlos Cardoso Silva. - 2009.
275 f. : il., qds.

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.
Bibliografia
Inclui lista de quadros.
Apêndices.

1. Fenomenologia 2. Didática 3. Prática pedagógica 4. Relações humanas 5. Ensino e aprendizagem. I. Título

CDU: 37.02

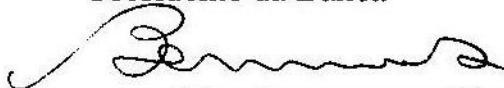
CARLOS CARDOSO SILVA

A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

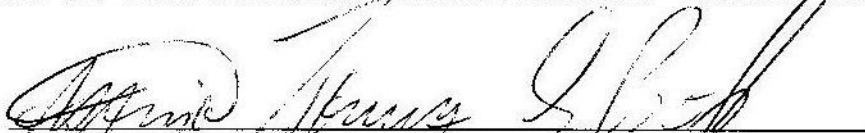
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 20 de agosto de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Adão José Peixoto (Orientador) - UFG
Presidente da Banca



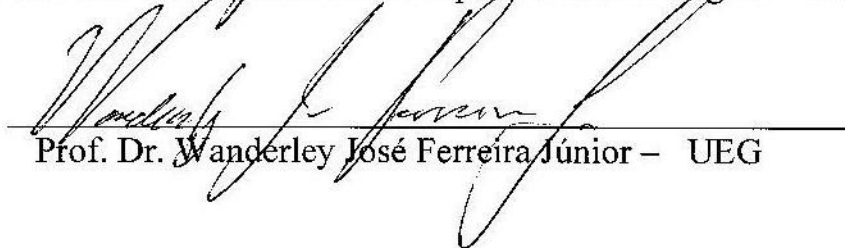
Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UNIUBE/MG



Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real – UFG



Profª Drª Maria Hermínia Marques da S. Domingues - UFG



Prof. Dr. Wanderley José Ferreira Júnior – UEG

O verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem. A este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, que dizer, um conduzir mutuo até à aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente - e somente na medida em que tal consegue - pode verdadeiramente ensinar. O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende.

Martin Heidegger

AGRADECIMENTOS

Sou grato a muitas pessoas que se fizeram presentes, de alguma maneira, na elaboração deste trabalho.

- Ao professor Dr. Adão José Peixoto (Orientador), pela orientação fundamentada no rigor e na reflexão crítica, posturas que serviram de base e sustentação para a conclusão dessa pesquisa.
- Aos professores que apresentaram sugestões significativas para o enriquecimento deste trabalho no processo de qualificação: Profa. Dr^a. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real, Profa. Dr^a. Maria Alves Barbosa e Prof. Dr. Rodolfo Petrelli.
- Aos colegas do Curso de Doutorado, em especial à Patrícia Medina, pela preciosa amizade e à Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, pela amizade e partilha das angústias e expectativas durante o trabalho.
- Aos colegas das Faculdades Aphonsiano (Instituto Aphonsiano de Ensino Superior), Trindade – Goiás, especialmente, Gizele G. Parreira Elias, Maria de Lourdes Alves e Miriam Bianca do Amaral Ribeiro por “emprestarem” os ouvidos nos momentos de aridez intelectual e de angústia no processo de elaboração deste texto.
- Aos meus alunos e ex-alunos do Ensino fundamental, do Ensino Médio e Ensino Superior que tanto me ensinaram nessa jornada de educador. Como dizia Guimarães Rosa “Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende”.
- A todos os meus amigos, pela força durante esse período de estudo.
- Às secretárias do Programa de Doutorado da FE/UFG.
- Aos professores do Curso de Doutorado em Educação: Prof. Dr. Adão José Peixoto, Profa. Dr^a. Ângela Belém Mascarenhas, Profa. Dr^a. Dulce Almeida Barros, Profa. Dr^a. Eli Evangelista Guimarães, Profa. Dr^a Monique Andries Nogueira, Profa. Dr^a. Sílvia Rosa da Silva Zanolli.
- Aos amigos do Colégio Estadual Divino Pai Eterno, em Trindade – Goiás.
- À Professora Maria Freire Alves pela atenção, respeito, amizade e grande profissionalismo na revisão do texto e Gláucia Helena Sales pela versão para o inglês da introdução (Abstract).
- À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás pela Licença de Aprimoramento Profissional durante a realização desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

- A Deus, pela minha existência e presença constante em minha vida. Mesmo diante das minhas dúvidas e angústias existenciais não concebo o mundo sem uma força maior e criadora que ordena, organiza e dá significados ao Cosmo, conseqüentemente, aos seres humanos. Concebo Deus não como o deus das religiões, mas como uma força criadora sublime e suprema, isto é, o mentor do universo.
- Aos meus pais, Abdon Cardoso Silva e Mariana Gomes da Silva que, mesmo não sabendo o que é um Curso de Doutorado acreditaram em mim.
- À minha esposa, Marineília Ribeiro, pela força, confiança, compreensão e carinho na minha vida, especialmente nas ausências durante o curso.
- Às minhas filhas Carla Cristina, Anna Carolyn e Anna Beatriz, por quem luto para deixar exemplos, a fim de que possam caminhar em busca dos seus ideais.
- À minha família, em especial aos meus irmãos Eliana, Adão (*in memoriam*) e Marcio, pela importância que têm em minha vida;
- Ao meu primeiro neto Rafael Cardoso de Paula que chegou junto com a produção desta tese.

RESUMO

SILVA, Carlos Cardoso. *A Didática na Perspectiva Fenomenológica*. 275 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2009.

Esta Tese discute a didática na perspectiva fenomenológica. A investigação insere-se na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa procura compreender a relevância dos aspectos humanos no processo de ensino e aprendizagem, como também a importância das relações humanas na prática educativa escolar. Para apreender a interferência dos aspectos pedagógicos e didáticos e de suas mediações na prática docente foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo com entrevistas semiestruturadas de cunho qualitativo. Nesta investigação, o suporte teórico fundamenta-se, no método fenomenológico, particularmente, no pensamento de Edmund Husserl e nas contribuições de Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger, Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Antonio Muniz de Rezende, Creusa Capalbo, Paulo Freire e outros pensadores. O texto está estruturado em cinco capítulos. O estudo demonstra as intersecções estabelecidas entre a perspectiva da fenomenologia e da didática na prática educativa, no sentido de evidenciar a articulação de uma prática pedagógica, rigorosa e de reflexão, capaz de propiciar um ensino formal (escolar) mais humanizado. A concepção fenomenológica de Edmund Husserl contribuiu para aprofundar essas análises ao investigar de forma rigorosa, metódica e humana a relação de ensino-aprendizagem em busca de uma prática educativa crítica e humanizadora. Destaca-se, para tanto, as implicações dessa perspectiva no processo de efetivação do trabalho docente, especialmente em relação à sala de aula.

Palavras-chave: Fenomenologia. Didática. Prática pedagógica. Relações humanas. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

SILVA, Carlos Cardoso. *The Didactics in the Phenomenological Perspective*. 275 p. A Doctoral Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2009.

This Thesis discusses the didactics in the phenomenological perspective. The research falls on the Culture and Educational Process research line on the Post-Graduate Program Education of the Federal University of Goiás. It searches to understand the relevance of the human aspects in the teaching and learning process, as well as the importance of human relations in school education practice. To apprehend the interference of the pedagogical and didactics aspects and its mediation in the practical teaching, I chose to a research of the bibliographical type and field with semi structuralized interviews of qualitative communicativeness. In this research, the theoretical framework is based, particularly, in the thought of Edmund Husserl and the contributions of Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger, Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Antônio Muniz de Rezende, Creusa Capalbo, Paulo Freire and et all. The study demonstrate the intersection set between the perspective of phenomenology and didactics in educational practice, in order to reveal the articulation of a pedagogical practice, accurate and reflection, capable of the education (school) formal more humanization. The Phenomenological conception of Edmund Husserl contributed to deepen these analyses when investigating of rigorous, methodical form and human being the relation of teach-learning in critical educative search of one practical and humanization one. I highlight, therefore, the implications of this perspective in the fulfillment process of the teaching work, especially, in relation to the classroom.

Keywords: Phenomenology. Didactics. Pedagogical Practice. Humans relations. Teaching and Learning.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta convite do orientador.

Apêndice 2 – Carta convite do pesquisador.

Apêndice 3 – Projeto de pesquisa.

Apêndice 4 – Respostas dos professores pesquisados.

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de apêndices	viii
Sumário	ix
Introdução	11
CAPÍTULO I	23
Repensando o meu mundo vivido na educação, das angústias, inquietações e pressupostos	23
1. A vivência: memórias de um percurso.....	23
2. O encontro com a Fenomenologia.....	30
CAPÍTULO II	34
A Fenomenologia e o mundo da vida	34
1. O mundo da vida de Edmund Husserl: da vida à ciência, da ciência à filosofia.....	34
2. O Nazismo: contexto histórico e banalização da existência.....	43
3. Husserl e a crítica ao psicologismo, ao empirismo, ao naturalismo e ao positivismo.....	52
4. O <i>Lebenswelt</i> : o mundo da vida.....	60
5. A dimensão pedagógica da vida e do pensamento de Husserl.....	68
CAPÍTULO III	78
Didática: Origem, Tendências e Sentido	78
1. A origem do termo didática.....	78
2. A didática no pensamento dos Sofistas, de Sócrates, de Platão e Aristóteles.....	83
3. A tendência da didática na perspectiva tradicional religiosa.....	98
4. A tendência da didática na perspectiva tradicional leiga ou científica.....	103
5. A tendência da didática na perspectiva da escola Nova ou escolanovismo.....	105
6. A tendência da didática na perspectiva tecnicista.....	112
7. A didática na tendência progressista libertadora.....	116
8. A didática na tendência progressista libertária.....	118
9. A didática na tendência dialética.....	121
10. A didática no Brasil de 1980 à atualidade.....	126
CAPÍTULO IV	131
As concepções de pensar e ensinar de alguns pensadores e educadores fenomenólogos brasileiros da atualidade	131
1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	132
2. Unidades de sentido.....	132
3. O mundo vivido (<i>lebenswelt</i>) do pesquisado em relação à didática antes do contato com a fenomenologia.....	133
4. A contribuição da fenomenologia para a didática na prática docente.....	147
5. A possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica.....	169

CAPÍTULO V	188
A Didática na perspectiva fenomenológica	188
Considerações Finais.....	216
Referências.....	228
Apêndices.....	237
1. Carta convite do orientador.....	238
2. Carta convite do pesquisador.....	240
3. Projeto de pesquisa.....	242
4. Respostas dos professores pesquisados.....	248
Resposta professor 01.....	249
Resposta professor 02.....	250
Resposta professor 03.....	258
Resposta professor 04.....	260
Resposta professor 05.....	262
Resposta professor 06.....	264
Resposta professor 07.....	266
Resposta professor 08.....	268
Resposta professor 09.....	270
Resposta professor 10.....	272

INTRODUÇÃO

A escrita é a procura difícil, por vezes exasperante, do inacessível dizer do imediato e do transcendente que a vida concede, mas só a escrita constrói porque permanece. E que alunos e professores treinam, aperfeiçoam, ano após ano, deambulando na perplexidade do enredo das palavras que criam, que tornam o real em irreal, o incerto em certo e sabido, porque detêm o poder de transfigurar a realidade de quem escreve e de quem lê.

Nazaré Trigo Coimbra

Neste trabalho busco investigar as possibilidades da didática na perspectiva fenomenológica, objeto de estudo que surgiu a partir da minha necessidade de compreender a relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Como aluno, vivenciei situações de conflito durante meu processo de formação escolar desde a escola básica até a pós-graduação *stricto sensu*.

Percebi que havia um discurso na escola, por parte dos professores, que não era coerente com a ação docente, no momento do ensinar e de perceber a aprendizagem. Contrário à ideia de que na teoria é uma realidade e na prática, é outra, penso que, na falta de um suporte teórico concebido e exercido pelo professor; exista uma orientação implícita ou mesmo deixada de lado, isto é, existe uma relação teoria-prática que acontece de forma a-histórica, acrítica e descontextualizada do mundo dos sujeitos, o que a torna voluntarista e mecânica, mas que sustenta o exercício pedagógico desse professor. Desta forma, a falta de uma teoria já é uma opção teórica; pois não há uma prática de educação formal sem intencionalidade, sem objetivos; ao propor ou buscar o ensino escolar, o ser humano visa a alguma coisa; o mesmo ocorre com o educador.

Como professor de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Ensino Superior, deparei-me com situações diversas e difíceis na relação professor e aluno em relação ao processo de aprendizagem, da metodologia de ensino e da didática. Esse fato se fez presente também em minha experiência como gestor escolar; por várias vezes ouvi de alunos e professores reclamações por não atingirem os objetivos almejados: por parte dos estudantes, a crítica severa aos professores alegando que não sabiam ensinar; por parte dos docentes, a

crítica ao comportamento, à atitude de desinteresse dos alunos, em geral tecendo comentários no sentido de que não queriam aprender ou eram incompetentes. Notava que, às vezes, muitos professores exerciam ou exercem seu papel de forma “distanciada”, ou seja, sem compromisso profissional, sem respeitar ou valorizar o ser humano e sem envolvimento com o processo de aprendizagem. Ora são severos e utilizam o método de ensino de forma mecanicista e não avaliam a dimensão humana do ser aprendente, ora, são tão “humanistas” que descaracterizam o ensino e a aprendizagem em relação ao método e ao processo de ensinar. Ambas as formas são descaracterizações desse processo, pois desconsideram a relação humana de ensinar e aprender.

A minha interrogação surgiu desse contexto de insatisfação com a forma de coordenar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, nas relações de sala aula, entre professores e alunos. Por que muitos professores que dominam os métodos e as teorias do conhecimento tornam-se tão distantes do aluno na ação de ensino e de aprendizagem? Do contrário, por que professores que se declaram humanistas desconsideram, na maioria das vezes, o método e a dimensão teórica de ensinar e orientar a aprendizagem?

No primeiro caso, temos as considerações do senso comum dos alunos de que o professor é malvado, é perseguidor, é ruim, não valoriza e não se importa com o ser humano e reprova os alunos sem conhecê-los; no segundo caso, configura-se o professor bonzinho, o humano, aquele que aprova todos os alunos, que considera todos os problemas, tanto pessoais quanto de aprendizagem, porém não consegue uma aprendizagem satisfatória.

Diante desse cenário, percebo que, em ambas as situações, as relações de ensinar e aprender estão comprometidas. A Pedagogia como teoria da educação que conduz o processo de ensino-aprendizagem não está atingindo os seus objetivos. Também a didática, mediadora do processo de ensino-aprendizagem, não é utilizada a contento em situações como: auxiliar e facilitar a prática docente, promover o ato de ensinar e de aprender com qualidade, possibilitar a autonomia intelectual e humana. Verifico, nessa minha trajetória como profissional da educação, que a Didática está sendo utilizada apenas como técnica de ensino, de forma mecânica e utilitarista, sem a função que lhe compete, isto é, de mediação, de articulação e de possibilidades da ação de ensino-aprendizagem humanizadora.

Por isso, a proposta deste estudo é compreender a prática pedagógica dos docentes que estudam, pesquisam e atuam profissionalmente, com vista a apreender as possibilidades de uma prática didático-pedagógica na perspectiva da fenomenologia. No decorrer deste trabalho, foi possível perceber nessa abordagem uma “abertura” para pensar a Didática como afirmação da condição humana e da autonomia intelectual do homem. Tomei

como um dos aportes teóricos o pensador Edmund Husserl. Nele é presente a preocupação com o humano; assim sendo apresenta a filosofia como ciência do rigor, como “volta às coisas mesmas”, para compreender o homem como uma totalidade. Talvez aqui resida a contribuição e a originalidade desta pesquisa; acredito que um pouco de sonho e aventura faça bem à vida, no presente caso, a este estudo, o que já configura a minha tentativa de justificar a escolha deste trabalho.

Como anunciado, considero importante refletir acerca da possibilidade de uma didática que perceba o fenômeno da relação ensino e aprendizagem pela ótica do humano, sem desprezar o método científico. Uma didática que consiga apreender o significado do mundo subjetivo do professor e do aluno como condição de investigação, apreensão e concepção da realidade para alcançar o mundo objetivo e com vistas a contribuir para atingir a racionalidade, a partir da filosofia como ciência de rigor, como propunha Husserl (*apud* MOURA, 2001, p. 214) em relação ao subjetivo:

Descartes não foi o único a ser cego em relação a ele. Locke e seus sucessores também não o vislumbraram. Nem mesmo a filosofia Kantiana o entreviu, apesar de seu projeto de retornar ‘às condições de possibilidade subjetivas do mundo experimentável e cognoscível’. Nenhuma filosofia jamais tomou como tema o ‘reino do subjetivo’ e, por isso, nenhuma delas verdadeiramente o descobriu, mesmo que ele opere em toda experiência, em todo o pensamento e em toda vida.

Husserl não visualizava o mundo subjetivo de forma simplista, o que ele propôs foi realizar uma fenomenologia universal, De conformidade com Galeffi (2000, p. 14): “um tal procedimento diz respeito à própria fenomenologia compreendida como método da crítica do conhecimento universal das essências. Método que é a própria ciência da essência do conhecimento, ou doutrina universal das essências”.

Ainda de acordo com Galeffi (2000, p. 14), sendo a fenomenologia um método, “significa dizer que ela é o ‘caminho’ da crítica do conhecimento universal das essências. Assim, para Husserl, a fenomenologia é o ‘caminho’ (método) que tem por ‘meta’ a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências”. Nesse método, Husserl apresenta os conceitos de intencionalidade, isto é, toda consciência é consciência de alguma coisa e de *epoché* ou a suspensão provisória do juízo, isto é, o fenômeno seria percebido, apreendido e analisado sem idéias pré-concebidas, sem pré-conceitos ou julgamento de valores e juízo de validade.

Na relação pedagógica – em situação de ensino e aprendizagem – deve existir a intencionalidade por parte dos agentes da prática educativa – professor e aluno. Nessa relação, a interação entre educador e educando é constante, porém nem sempre é percebida e compreendida pelos agentes educativos e pelas teorias pedagógicas. Tomando por base a

minha experiência, inquietavam-me as ações docentes, das quais significativamente era resultante a minha própria prática, pois, de certa forma, eu também era parte desse processo. Portanto, investigar a prática pedagógica como integrante do existir humano, isto é, como parte do fazer e da existência humana, no contexto da formação da educação escolar formal, tornou-se o meu objeto de estudo. As lacunas percebidas e vivenciadas na minha formação e na minha ação profissional como professor levaram-me a várias interrogações no campo da prática pedagógica, da didática e da ação docente.

Tais inquietações impulsionaram-me na direção de retornar, formalmente, meus estudos. Revivendo as experiências do Mestrado em Educação, confesso que fiquei apreensivo ante novo embate acadêmico. Mas era necessário esse desafio – o curso de Doutorado em Educação. Penso que compreender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da fenomenologia implicará uma relevante contribuição para humanizar o ato educativo na relação direta entre professor e aluno. Com base nesse entendimento, defini como tema de pesquisa A Didática na Perspectiva Fenomenológica, em que procuro analisar e desvelar a vivência pedagógica e educativa de professores, compreender o significado dessa prática na ação escolar formal, conhecer as práticas didáticas, isto é, as teorias educacionais predominantes no ensino escolar e buscar possibilidades de fundamentação de uma prática-ação da didática na perspectiva da fenomenologia.

Para tanto, procurei compreender o ato educativo de forma rigorosa (a partir do método), na perspectiva de alcançar a autonomia intelectual por meio do educar a inteligência, isto é, de uma educação da inteligência que vise à autonomia humana de ser e de existir no mundo; bem como compreender os limites e possibilidades de elaboração do conhecimento no campo didático-pedagógico numa perspectiva fenomenológica, tendo como eixo central a relação ensino-aprendizagem priorizando-se a essência do ato de ensinar e de aprender.

Na tentativa de desvelamento do ato de educar surgiram várias questões, como: que percurso deverei trilhar para atingir meu objetivo? Como e que instrumentos e técnicas pedagógicas poderei utilizar para direcionar uma prática pedagógica mais humanizadora, sem perder o rigor e a técnica exigidos pelo método científico no projeto de uma educação emancipadora e autônoma?

Diante da realidade apresentada e da reflexão sobre a minha trajetória pessoal e profissional, propus realizar esta pesquisa com a intenção de compreender a prática educativa na perspectiva da fenomenologia e contribuir para a construção do conhecimento sobre a temática do ensinar e do aprender numa direção mais humana e rigorosa. No meu

entendimento, compreender o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da fenomenologia implicará em relevante contribuição para humanizar o ato educativo, na relação direta entre professor e aluno. O movimento desencadeado pela ação docente – o “estar educando” – ocasião da práxis humana, quando professor e aluno se interagem numa linguagem mediada pelo desejo de ensinar e aprender, momento de intencionalidade da consciência em busca do conhecimento, exige do professor uma postura profissional de rigor, crítica, reflexiva, criativa e humanista. Ou seja: uma postura humanizada, em que o rigor do método de ensino não se esvazie de significado e o professor torne-se o “bonzinho”, tampouco o rigor austero do método que se transforme em critério de verdade absoluta e o professor assuma postura de “carrasco”, distanciando a possibilidade da aprendizagem significativa. Conforme afirma Rezende (1990, p. 52 – 53), “[...] a educação da inteligência diz respeito não apenas ao conhecimento, mas ao pensamento [...] à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido”. Ampliando a definição de Rezende, Monteiro (2004, p. 62 – 63) declara que a aprendizagem significativa ocorre

pela construção do conhecimento e nela podemos identificar alguns fundamentos: vivemos e temos concepções de mundo diferenciado; aquilo que descrevemos não pode ser aquilo que o professor sente; para construir o conhecimento do aluno, o professor não pode aceitar que o “um” que vivemos é igual para todos os outros alunos; o professor deve resgatar aquilo que aluno possui para assim poder construir o seu conhecimento, para que o conteúdo transforme e desenvolva suas habilidades e qualidades. Isso significa que para aprendermos a estudar é necessário estarmos motivados para o aprender.

A postura que defendo é a de um professor humano que valorize o método com eficiência e rigor, mas que inclua o “saber ser” – na sua dimensão existencial; que tenha como referência o mundo-vida do educando. Por isso, é necessário compreender as diversas dimensões do ato de existir humano, ou seja, as múltiplas relações da existência humana. Merleau-Ponty (1999, p. 5) afirma que “a análise reflexiva, a partir de nossa experiência do mundo, remonta ao sujeito como uma condição de possibilidade distinta dela, e mostra a síntese universal como aquilo sem o que não haveria mundo”.

O professor que compreende as significações do mundo-vida propicia significados ao seu mundo, ao mundo do aluno e preenchem as lacunas existentes na formação do aluno a partir de estudos, pesquisas. Busca também aperfeiçoar as formas de ensinar e de aprender com o rigor do método utilizado e com a dimensão humana de que o ser necessita para fornecer significado à sua existência. Penso que seja um estudo relevante capaz de possibilitar um pensamento da prática educativa na perspectiva da fenomenologia e

contribuir para a construção de um campo de conhecimento sobre a temática do ensinar e do aprender numa direção mais humana e rigorosa.

A Fenomenologia, por sua rigorosidade e radicalidade, apresenta uma nova possibilidade de compreender o mundo da vida (o *Lebenswelt*) e proporciona uma nova atitude de pensar, ao apresentar conceitos e opções de explicação da realidade e do problema a ser pesquisado. Ao se decidir por um método de investigação científica, o estudioso-pesquisador tem que optar também por um recorte teórico-metodológico, ou seja, problematizar uma situação, apresentar o objeto de pesquisa. Necessita questionar-se pelo constitutivo desse objeto a ser investigado e procurar, a partir de determinada temática ou situação, o problema que o incomoda e impacta no ato concreto que o provoca e o motiva a iniciar a pesquisa. Partindo dessa perspectiva, iniciei meu estudo sobre a Didática e a Fenomenologia procurando entender e clarificar a questão ou as questões que me inquietavam.

Penso que, a partir da autonomia de ser e estar-no-mundo-vida, o indivíduo ganha e oferece significado ao seu mundo-vida e assim encontrará sentido para sua autonomia intelectual. Como não existia referência específica ao meu problema de estudo e o mesmo carecia de fundamentação teórica para se sustentar, busquei a concepção de professores e educadores brasileiros fenomenólogos que contribuíssem para meu objeto de pesquisa.

Com propósito de caracterização do objeto de estudo, analisarei, por meio de entrevista escrita enviada aos pesquisados, questões referentes à prática pedagógica que desenvolvem e à possibilidade de elaborar uma didática com o referencial da fenomenologia. Assim, pretendo investigar a partir das respostas dos entrevistados os elementos que favoreçam uma prática pedagógica e didática com características da fenomenologia.

A partir da relação ensino e aprendizagem em sala de aula como problema de estudo, por meio da prática docente dos professores entrevistados, da maneira como os mesmos a compreendem e a vivenciam, proponho a “volta às coisas mesmas”. Isto é, proponho voltar a atenção para a práticas dos professores profissionais e estudiosos da fenomenologia, com base em vivências e experiências pedagógicas como a didática e não para o que as teorias dizem sobre esta ou as diversas concepções dessa disciplina.

Neste aspecto, sujeito e objeto de investigação se interagem. Conforme Minayo (1992) é uma característica da pesquisa em ciências sociais e humanas; é esse caráter sócio-humano que a torna qualitativa, pois trabalha com a subjetividade dos sujeitos pesquisados. Minayo (1992) afirma ainda que a valorização da pesquisa qualitativa deve-se a um interesse constante pelos significados da experiência humana, fruto da visão do homem

atual como ator social que se entende e se compreende como sujeito de transformação, tanto física quanto psicológica. Do ponto de vista físico, a pesquisa quantitativa resolve de forma satisfatória, mas, quanto ao psicológico, que é subjetivo, exige do pesquisador uma visão qualitativa, isto é, capaz de apreender os dados subjetivos.

Assim sendo, procurei compreender as experiências dos pesquisados como contribuição para este trabalho, embora possam ter significados diferentes a cada experiência, de acordo com a sua prática pedagógica e história pessoal, porém compartilham de espaços escolares, sociais, humanos e subjetivos comum a todos os entrevistados.

Por fazer parte de espaços comuns, os sujeitos entrevistados apresentam uma concepção desse universo em que atuam como professores, educadores e pesquisadores. Conforme Schutz (1979), por isso eles têm condições de oferecer em seus relatos (respostas) as experiências próprias da realidade à qual estão inseridos.

Por ser a realidade dinâmica, as experiências e os fatos vivenciados se alteram constantemente; o homem não tem a certeza. Como os fatos e as experiências, as coisas se modificam com o tempo, a partir dos diversos olhares, das diversas culturas, o que resulta ao ser humano em incerteza e insegurança. Ele busca a sua afirmação em crenças e valores, sejam do senso comum ou de caráter científico, na tentativa de tornar a realidade segura; isto é, procura torná-la compreensível, como forma de se apossar dela. Por essa razão, busca explicações e definições de tudo o que apreende como algo de seu, do qual torna-se proprietário.

As pesquisas de cunho quantitativo não concebem a “insegurança” dos dados, isto é, não permitem que o resultado da análise seja inconclusivo. Caso ocorram dúvidas nos testes, nos dados ou na interpretação dos mesmos, novamente são elaboradas novas análises. O objetivo é a certeza na resposta, mesmo que temporária, do material ou dos dados postos pela pesquisa. Segundo Critelli (1996, p. 14 - 15):

A fenomenologia não compreende essa insegurança ou essa fluidez do aparecer dos entes e de sua interpretação como sendo uma falha do mostrar-se dos entes, nem como um defeito do pensar. Contrariamente à interpretação metafísica, estes aspectos do ser são, para o olhar fenomenológico, os modos constitutivos e originários do mostrar-se dos entes e do pensar. [...] A fenomenologia só compreende a possibilidade do conhecimento através da aceitação desta mesma fluidez.

Os sujeitos desta pesquisa são professores universitários que estudam e trabalham com a fenomenologia. Pensei em entrevistar, num primeiro momento, os educadores estudiosos desse assunto que estão em regência de sala de aula ou já foram professores regentes. Para isso, busquei informações e contatos a partir das referências em

trabalhos acadêmicos, informações de outros pesquisadores. Assim, decidi que seriam entrevistados os referidos sujeitos, pois entendi que esses já haviam passado por algum tipo de mudança na sua prática pedagógica, a partir da compreensão fenomenológica.

Trata-se, portanto, de um tipo de amostra intencional, cujos sujeitos escolhidos são selecionados após contatos anteriores ou indicação de terceiros. O objetivo é entrevistar sujeitos que tenham vivenciado tal processo e que ofereçam maior possibilidade de encontrar, em seus relatos, os elementos procurados. Estabeleci os seguintes critérios para selecionar os sujeitos: a) que apresentaram trabalhos na fenomenologia e que tenham estudos na área; b) mestres ou doutores com experiência em sala de aula; c) vivência acadêmica vinculada à pesquisa em fenomenologia ou baseada em critérios fenomenológicos.

Assim, no segundo passo da pesquisa, fiz um levantamento dos professores das diversas universidades brasileiras, por meio de *currículum lattes* e informações de outros professores e por obras acadêmicas: livros, artigos, dissertações e teses. Para selecionar os entrevistados, contei com a colaboração de professores que participaram dos Congressos de Fenomenologia realizados em Goiânia – Núcleo de Pesquisa e Estudos em Fenomenologia (NEPEFE)– I e II Congressos de Fenomenologia da Região Centro-Oeste, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2007 e 2008.

A partir da seleção dos professores a serem entrevistados, procurei contatá-los, por meio eletrônico; enviei 140 e-mails. Entretanto, somente 81 acusaram ter recebidos, destes apenas 36 professores se dispuseram a responder, os demais apresentaram impossibilidades para contribuir com a pesquisa. Dos professores que afirmaram poder colaborar, apenas 11 responderam conforme solicitados. Finalmente, selecionei dez entrevistas que foram consideradas as mais representativas para o meu estudo.

Utilizei como técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada para apreender do relato do entrevistado a descrição sobre a sua experiência vivida, portanto, uma pesquisa qualitativa. Trata-se de um tipo de entrevista que oferece uma abertura para o entrevistado descrever sua experiência pessoal. A pesquisa qualitativa, conforme Martins (1992), Martins & Bicudo (1989), Minayo (1992), Fini (1997), AmatuZZi (1996), Schutz (1979), Galeffi (2000), Moreira (2004) e Thompson (1992) pelo caráter qualitativo esse tipo de pesquisa apresenta características fundamentais, a saber: a) o caráter descritivo; b) o significado que os sujeitos dão às coisas, aos objetos, à sua visão de mundo e à sua vida como preocupação do pesquisador; c) o enfoque indutivo; d) o ambiente natural do pesquisado é fonte direta de dados e o pesquisador tem um papel fundamental para apreender, descrever, analisar e interpretar os dados obtidos.

Apresentei o tema gerador ao entrevistado que foi solicitado a falar sobre a sua vivência, experiência e prática com a didática e a fenomenologia, no caso, a prática pedagógica e a experiência didática em sala de aula. Isto contribuiu para que a experiência fosse descrita como um processo reduzindo-se as opiniões e as concepções antecipadas ou pré-concebidas por parte do mesmo.

Numa entrevista de caráter fenomenológico o interesse é saber como diferentes pessoas experienciam certa condição que é comum a todos. Segundo Thompson (1992), o principal objetivo desse tipo de entrevista não é a preocupação com as informações, mas a reflexão. É um registro subjetivo de como o ser humano olha para trás e enxerga a própria vida. Nesse relato ocorre um rememorar da história que permite a aproximação do que foi vivido. O entrevistador deve buscar explorar o mundo do entrevistado, sempre atento ao sentido que esse mundo tem para ele. No entanto, precisa cuidar para não restringir ou direcionar o relato com excesso de perguntas.

Procurei tomar alguns cuidados, desde a elaboração do tema gerador até ao convite para a participação da pesquisa. Com relação ao convite, optei por usar o contato eletrônico. Em anexo, duas cartas-convites: uma do orientador (apêndice 1) – a outra minha – pesquisador (apêndice 2) – contendo a temática a ser respondida e um resumo do projeto de pesquisa para que o entrevistado compreendesse meu propósito. Após o convite ser aceito, defini com os entrevistados, a data para a devolução das respostas. Os esclarecimentos foram dados ao professor entrevistado por meio do projeto (apêndice 3), como forma de oferecer ampla liberdade de respostas. Considerei que essa metodologia facilitaria a apreensão dos dados para a pesquisa, a partir da entrevista escrita.

Após tais esclarecimentos e procedimentos, solicitei que respondessem a temática proposta como se fosse uma conversa, um diálogo. Optei pela forma escrita pelo fato de a maioria dos entrevistados ser de locais distantes e também ao horário disponível. Como a questão foi enviada por e-mail, tiveram tempo e horário conforme a disponibilidade de cada um.

Ao apresentar a temática a ser abordada – É possível falar de uma didática na perspectiva fenomenológica? – chamei a atenção para a vivência de cada um. Solicitei-lhes, então, que falassem sobre a experiência com a didática e a fenomenologia e quais as preocupações que devem nortear essa perspectiva.

Por ser uma entrevista escrita, alertei para os elementos experiência, didática e fenomenologia no processo relacionado à prática pedagógica. No entanto, evitei que se limitassem a eles mesmos, abrindo espaço para apresentarem outros fatores que não

estariam relacionados, pelo menos diretamente, à sala de aula, mas que apontavam como significativos para o processo de compreensão e mudanças no ato pedagógico.

Segundo Amatuzzi (1996), a pesquisa fenomenológica é uma aplicação do método fenomenológico no trabalho de pesquisa, utilizando-se de dados empíricos e teóricos. O autor descreve diferentes formas de se tratarem os dados pesquisados, mas aponta para uma estrutura subjacente aos passos operacionais da pesquisa. Assim, a forma de se analisarem os dados deverá conter: 1) sintonização com o todo do vivido; 2) encontro dos elementos experienciais (ou unidades temáticas emergentes); 3) síntese ou articulação final, redizendo o fenômeno.

Para efetuar a análise fenomenológica, destaquei, a partir das entrevistas, as unidades de sentidos, bem como dois momentos apontados por Forghieri (1993) considerados, paradoxalmente, relacionados e reversíveis. Esse procedimento é chamado de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo. Utilizei como etapas desse processo a proposição de Martins & Bicudo (1989), que consiste em cinco fases: a) Uma leitura empática, em que o pesquisador procura se aproximar do lugar do sujeito e tentar viver a experiência dele como se assim o fosse, no entanto, sem perder a noção do “como se”, sem buscar qualquer interpretação. Trata-se de uma visão geral do ponto onde se encontra o sujeito da pesquisa. b) Uma volta ao início da leitura que pode ocorrer tantas vezes quantas forem necessárias, agora já buscando ‘unidades de significados’, elementos que indiquem o processo de mudança ocorrendo conforme o experienciado. c) Momento de encontro com as unidades de significados. Serão marcadas ou ressaltadas frases e outras formas de expressão do vivido que se relacionam umas com as outras, indicando “momentos distinguíveis na totalidade da descrição”. d) Síntese de todas as unidades de significado, reagrupando-as de forma a se tornarem uma proposição consistente da experiência do sujeito. e) Comparar as sínteses de cada entrevista, identificando o que há de comum na elaboração de cada sujeito e o que há de particular, com o intuito de obter os elementos essenciais que se apresentam como significativos da vivência de todos.

Após a realização dessas etapas, estabeleci, a partir do tema proposto e das respostas recebidas, três unidades de significados que representam a síntese, o resultado e a “essência” das diversas compreensões que focaram o fenômeno pesquisado. No percurso, com as unidades identificadas e agrupadas conforme os sentidos apresentados nas respostas encontrei nos dados características pessoais, comentários, observações, mensagens explícitas e implícitas que revelaram a dimensão do mundo vivido de cada sujeito, tanto no campo pessoal quanto profissional, que foram significativas para apreender o fenômeno pesquisado.

Neste aspecto, a fenomenologia possibilita a intuição e a subjetividade às condições necessárias para captação e localização de dados dessa espécie ou categoria (subjetivos), fundamentados – evidentemente – por um referencial teórico-metodológico que oferecerá suporte ao referido estudo. Assim ocorrerá a possibilidade de o pesquisador captar a experiência do mundo da vida dos pesquisados, mundo que é intuitivo e eivado de subjetividade. Essa análise traz também significados das formas de ver e de sentir o mundo e como o seu mundo-vida se relaciona com os problemas, com os dados e as circunstâncias que orientam e direcionam o foco de atenção para o desvelamento do fenômeno.

Na organização das unidades de sentidos ou significados, na procura de estruturação do fenômeno e na apreensão dos elementos significantes, sistematizei as unidades significativas, isto é, relevantes. Analisei em unidades as experiências dos sujeitos com objetivo de descrever, de forma consistente, a estrutura do fenômeno, sem perder o foco e os múltiplos sentidos que se fizeram presentes de forma implícita e explícita na fala dos pesquisados.

Das unidades analisadas retirei as unidades de sentidos ou temáticas (três) que direcionam para o núcleo do fenômeno pesquisado – a possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica, a saber: 1) o mundo vivido do pesquisado em relação à didática antes do contato com a fenomenologia; 2) como a fenomenologia contribuiu para a didática na prática docente; 3) a possibilidade da didática numa perspectiva fenomenológica. De acordo com Husserl (2002, p. 41) “toda tomada de decisão depende da convicção individual, da opinião da escola, do ponto de vista”, do sujeito que intenciona algo. Em suma, esta é a minha decisão como proposta de apreender a relação da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, desvelo a minha vivência na educação, as minhas angústias, as minhas inquietações relativas à escolha da profissão de professor, às dificuldades para a formação e atuação como docente. Apresento uma reflexão sobre a minha trajetória de vida e trabalho em busca de um projeto de ser e de profissional, ou seja, a procura dos meus pressupostos teóricos e metodológicos – é o retorno ao meu mundo vivido e o encontro com a fenomenologia.

No segundo capítulo, destaco o mundo da vida de Husserl – da vida à ciência, dá ciência à filosofia. Abordo a sua trajetória como ser humano e intelectual. Depois do mundo da vida à fenomenologia, ressalto a preocupação desse autor com o humano diante na banalização da existência pelo nazismo, sua crítica ao psicologismo, ao empirismo, ao naturalismo e ao positivismo, a dimensão pedagógica do seu pensamento, o mundo da vida

(*Lebenswelt*), bem como os sujeitos participantes da pesquisa, a apreensão e o desvelamento do mundo-vida-profissional dos participantes deste estudo.

No terceiro capítulo, traço um breve histórico da didática, a sua origem, as suas tendências e o seu sentido, com o objetivo de compreender o seu surgimento com a preocupação de ensinar, desde os primórdios na Grécia antiga. Abordo a didática no pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles, as tendências da didática nas perspectivas tradicional religiosa, tradicional leiga ou científica, da Escola Nova ou escolanovismo, da escola nova diretiva, da escola nova não-diretiva, da tendência tecnicista; além das perspectivas progressista libertadora, progressista libertária, da tendência dialética e a didática no Brasil de 1980 à atualidade. Tenciono, assim, compreender o sentido da ação de ensinar no pensamento ocidental, do qual são originárias a nossa civilização, a nossa cultura e a nossa prática pedagógica.

No quarto capítulo, procedo à análise das entrevistas dos pesquisados com o objetivo de perceber as concepções de pensar e ensinar de professores fenomenólogos brasileiros da atualidade, no sentido de compreender se é possível a didática na perspectiva fenomenológica como antevia Husserl, na dimensão de um ensino rigoroso, como “volta às coisas mesmas” e sobre o humano.

No quinto capítulo, apresento a didática na perspectiva fenomenológica como possibilidade de elaboração de uma prática educativa que dirija a autonomia intelectual e humana do educando em processo de aprendizagem escolar.

Espero traduzir neste texto o que fiz em pensamento ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e da escrita deste texto. Conforme Nazaré Trigo Coimbra (2008), na epígrafe “A escrita é a procura difícil, por vezes exasperante, do inacessível dizer do imediato e do transcendente que a vida concede, mas só a escrita constrói porque permanece”. Apresento esta pesquisa em busca do sentido e da apreensão do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma ação educativa crítica e humanizadora.

Embasado, em especial nos conceitos do referencial fenomenológico de Edmund Husserl, espero contribuir com a prática pedagógica dos professores que almejam uma ação educativa autônoma que proporcione a emancipação intelectual e humana. Penso na possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica que procura a essência do ato de ensinar e de aprender, preocupada na elaboração do conhecimento didático-pedagógico, com o ensino-aprendizagem e com a dimensão epistemológica, tendo a intencionalidade do professor e do aluno voltada para a elaboração do conhecimento, principalmente, o escolar.

CAPÍTULO I

REPENSANDO O MEU MUNDO VIVIDO NA EDUCAÇÃO: DAS ANGÚSTIAS, INQUIETAÇÕES E PRESSUPOSTOS

O ser humano é uma unidade complexa e integrada de várias dimensões. Essa inteireza, no entanto, precisa ser não só respeitada como também compreendida e conhecida no seu mais profundo significado. Ela é lugar de aprendizagem. É preciso reconhecer o lugar do ser humano no mundo, pois no universo há um espaço bem definido para ele. O que é comum para todos, o que é complexo e multifacetado, diferente e até desconhecido da condição humana precisa ser reconhecido conjuntamente. Da relação triádica espécie/indivíduo/sociedade é que se colhe a essência da humanidade. A consciência, que é também fruto dessa relação, possui a tarefa de manter o dinamismo ótimo dessa complexidade, sem que se percam as autonomias pertinentes a cada uma das entidades, já ricas por si sós.

Jorge Trevisol

1. A vivência: memórias de um percurso

Redigir uma trajetória de vida e de trabalho é um processo fenomenológico; significa reviver a própria história; é um passeio pelas memórias, as quais não são apenas descrições de lembranças de momentos vividos; são fatos de uma vida envolta em emoções, alegrias, saudades, ódio dos percalços e inquietações. Esse percurso, ou melhor, esse retorno à minha história, ao meu viver, leva-me a ressignificar sentimentos, valores, vivências experienciadas, pois essa volta “às coisas mesmas” está repleta de significados; são significações distintas em que, ao mesmo tempo sou e não sou o ser que vivenciou esses momentos, esses acontecimentos, essa caminhada. Nesse sentido, afirma Zilles (2002, p. 27),

tornou-se célebre o lema husserliano ‘volta às coisas mesmas’. Entende por ‘coisa’ não objetos físicos, mas o fenômeno como o imediatamente dado à consciência. Trata-se de prescindir do empírico, de preconceitos e pressupostos, do singular e do accidental, para chegar às essências dadas, as quais são o objeto inteligível do fenômeno, captado numa visão imediata da intuição.

Por meio da intuição, a escolha da profissão que eu queria seguir aconteceu muito cedo; desde a adolescência queria ser professor. Para mim estava definido. Ia ser professor, porém, nem todas as escolhas são aceitas, principalmente, quando se é adolescente e tem um genitor que acredita ser o dono do filho, isto é, de minha vida, das minhas escolhas

e decisões. Nesse rememorar, entendo que o processo de decidir o que eu queria ser profissionalmente era difícil, inquietante, todavia, descartar era um processo mais árduo e angustiante, embora fosse indispensável, tendo em vista o desejo de permanecer sonhando. Meu pai matriculou-me no curso Técnico Profissionalizante de Contabilidade, mas o que eu almejava era o Técnico em Magistério, denominação que existia na época para os cursos de formação de professores de nível fundamental e médio.

Diante da nossa realidade, meu pai acreditava estar fazendo o melhor para mim. Não estava. Eu trabalhava com contabilidade no escritório de uma empresa. Terminei o segundo grau (atual Ensino Médio); contrariando a decisão do meu pai comecei a cursar o Técnico em Magistério. O sonho de ser professor estava começando a se realizar, mas não imaginava que estivesse tão próximo. O ano era 1981, a luta pela democracia fora ampliada e constituía conquista a cada momento vivido; a sociedade estava em crise. A tão propalada profissionalização tecnicista tinha se mostrado um fracasso, as políticas educacionais não atendiam o anseio da sociedade. A escola apresentava-se como reflexo da crise social, econômica e política, também mostrava a sua face “desfigurada” e sem perspectivas.

As escolas estavam abandonadas pelo poder público, pais, alunos e professores descontentes com a situação vivida; os docentes ficavam meses sem receber salários, muitos abandonaram a carreira do magistério. Nesse contexto, convidado a lecionar como professor substituto, fiz a minha opção. Vou ser professor! Ao optar por algo, cada ser humano acredita estar escolhendo o melhor para si. E nunca terá a certeza, se não correr o risco da escolha, porque nunca saberá o que teria acontecido se a escolha fosse diferente, motivo pelo qual o ato de viver é sempre uma possibilidade.

A todo o momento, o homem depara-se com situações novas, inesperadas, imprevisíveis, forçando-o a mudar a direção daquilo que anteriormente parecia definido. A minha hora de decisão tinha chegado. Estava diante do impasse. Era como na obra de Orígenes Lessa (1980), o feijão ou o sonho! Ser professor e viver as inquietações e desilusões do magistério que muitos estavam abandonando e realizar um sonho? Ou continuar no escritório da empresa de contabilidade e não ser feliz com o que fazia?

Inquietação, medo, angústia e uma resposta a ser dada. O sim ou o não, naquele momento, definiria a minha trajetória de vida. Diante desse dilema e da complexidade da situação naquele momento, optei pelo meu sonho, meu desejo. Deixei a empresa e tornei-me professor, em caráter substituto, mas professor.

A opção de ser professor exigiu outra decisão, também difícil; deixar de cursar o magistério. Eu teria que lecionar no turno noturno. O curso de magistério era

oferecido somente nesse turno e, mesmo assim, parecia com os dias contados; não havia interesse de novos candidatos em ser professor.

Outro dilema: ser professor sem formação do magistério ou cursar o magistério e perder a oportunidade de trabalho remunerado que se apresentava. Naquele momento, senti o verdadeiro dilema shakesperiano: ser ou não ser professor, eis a questão. Optei por ser professor sem a formação específica do curso de magistério.

Essa escolha foi permeada de muita determinação, mas também de muitas inseguranças. Como ser um profissional da educação sem o devido preparo na área, sem o conhecimento pedagógico e didático do processo de ensinar e aprender? Foram questões que ficaram para outro momento, porém continuavam me inquietando.

A primeira aula foi de euforia, afinal o sonho estava se realizando. Nunca havia estado numa sala de aula como professor, não conhecia didática e metodologia de ensino, nem estágio tinha feito. A minha experiência de sala de aula era como aluno; agora, a minha situação invertera, eu coordenaria a sala, daria a direção; na minha concepção, reforçada pelos meus ex-professores, o professor sabia, detinha o conhecimento, na verdade era o dono do saber.

Eu não concordava com aquela posição; como aluno, questionava os professores e era advertido; agora seria questionado. Por insegurança, imitei os meus antigos professores, ou seja, espelhei-me em suas práticas de sala de aula, mas continuava inquieto, não era assim que queria lecionar. Havia a intuição de algo que poderia ser realizado de outra forma, de outro jeito, mas eu não sabia como fazer.

Nessa caminhada, percebi que alguns professores eram diferentes, tinham alguma coisa que cativava, não sabia o que era. À medida que o tempo passava, fui adquirindo segurança; comecei a fazer do “meu jeito”, ou melhor, da forma que acreditava ser correta.

Percebi que os alunos correspondiam, ficavam satisfeitos, comentavam que a aula fora boa. Eu pesquisava muito, lia sobre atitudes e comportamentos das pessoas e aplicava esses conhecimentos em sala; sem saber com clareza, estava assumindo uma postura humana de ensinar. Esse fato eu iria compreender muitos anos depois, com a fenomenologia.

Naquele contexto, era uma atitude natural, o que Husserl (2000, p. 39 - 40) esclarece:

A atitude natural não se preocupa ainda com a crítica do conhecimento. Na atitude espiritual natural viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para as ‘coisas’ que, em cada caso, nos estão dadas e obviamente nos estão dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo a fonte e o grau de conhecimento. Na percepção, por ex., está no meio das outras coisas, vivas e mortas, animadas e

inanimadas, portanto, no meio de um mundo que, em parte, como as coisas singulares, cai sob a percepção e, em parte, está também dado no nexo da recordação, e se estende a partir daí até ao indeterminado e ao desconhecido. A este mundo se referem aos nossos juízos. Fazemos enunciados, em parte singulares, em parte universais, sobre as coisas, as suas relações, as suas mudanças, as suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Expressamos o que a experiência direta nos oferece. Seguindo os motivos da experiência, inferimos o não experimentado a partir do diretamente experimentado (do percebido e do recordado); generalizamos, e logo de novo transferimos o conhecimento universal para os casos singulares ou deduzimos, no pensamento analítico, novas generalidades a partir de conhecimentos universais. Os conhecimentos não se seguem simplesmente aos conhecimentos à maneira de mera fila, mas entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, “concordam” reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica.

Como afirmei, me espelhei na prática dos meus ex-professores, porém não adotei a postura ou atitude autoritária que muitos utilizavam em suas aulas. Mesmo tendo receio dos questionamentos dos alunos, optei por uma atitude de diálogo. Por isso, considero que era uma atitude natural e que se apresentava à minha consciência por não concordar com as práticas vivenciadas como aluno. E como professor, eu pretendia agir de forma diferente. Acreditava que seria possível.

Seguia a intuição dada pela experiência, era a expressão direta do meu mundo; estava numa situação do professor que busca algo, a partir da nova realidade percebida nas lembranças, nas recordações dos significados para encontrar uma possibilidade de pensar a realidade que se apresentava. Paisana (1997, p. 44) afirma que “Husserl caracteriza a atitude natural não como uma atitude teórica, mas como uma crença (*glaube*) na existência do mundo”.

O mundo que se fazia presente à minha realidade, naquele momento, era um “mundo natural”, intuído, havia uma consciência da possibilidade de mudança, um novo sentido para a vida: rico, diferente e significativo, porém, a minha existência ainda estava condicionada aos dados da minha vivência; a isto Husserl considerava experiência imediata, como esclarece Paisana (1997, p. 44 – 45):

A atitude natural considera a realidade tal como se apresenta na experiência imediata, sensível, anterior a qualquer reflexão. ‘A realidade’, é o que diz a palavra, encontro-a enquanto eu desperto numa experiência sem qualquer solução de continuidade como *estando aí frente a tomando-a, tal como se dá, também como existindo aí*. O mundo natural não surge apenas como acompanhando a totalidade das minhas vivências que a ele se referem, mas eu próprio, enquanto dotado de um corpo e como realidade psico-física, faço igualmente parte do mundo natural espaço-temporalmente determinado. As minhas vivências, na medida em que se efetuam no ‘interior’ de uma realidade psicológica, fazem igualmente parte dos acontecimentos mundanos e da própria natureza. ‘Encontro permanentemente, como algo que me faz frente, a realidade espaço-temporal, à qual eu próprio pertenço, como todos os outros homens que nela encontro e de igual modo com ela relacionados’. Devido a uma relação com o mundo a própria consciência é por ele condicionada.

Lembro-me que sempre pensava, e às vezes até verbalizava em sala de aula: “nós somos a síntese do que foram os nossos professores”. Percebo que era uma forma intencional de justificar a minha ação no meio da inquietação presente; como acreditava que era síntese dos conhecimentos aprendidos, então o “certo” era seguir aquele percurso. Comecei lecionando História, no Ensino Fundamental, 7ª série.

As minhas primeiras aulas foram descrições de conteúdos do livro didático. Com a falta de professores, fui convidado a lecionar Português, Ciências e, com o passar do tempo, entregavam-me qualquer disciplina, exceto as exatas e língua estrangeira, porque eu não ousava lecioná-las. Na ausência de professor da disciplina, qualquer um poderia ocupar a classe. Essa situação me incomodava. Questionava que não poderia ser daquela forma. Também me preocupava com a minha formação, mas não tinha como continuar estudando.

No final do ano de 1981, surgiu a possibilidade de fazer complementação pedagógica de magistério pelo projeto da Fundação Brasileira de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (FUNBRAE–RJ), representado em Goiás pelo Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional – (CECAP–GO). Concluída essa etapa de aperfeiçoamento, obtive o curso Técnico em Magistério e, dando continuidade aos estudos, ainda pelo CECAP–GO, fiz Estudos Adicionais em Ciências. Como eram cursos de suplência (regime supletivo) ficavam a desejar; os conteúdos eram trabalhados de forma técnica. Ainda imperava o tecnicismo pedagógico. A Didática era instrumental, apresentada como técnica de ensinar e aprender, porém ampliou meus horizontes acerca da ação pedagógica mesmo que de forma limitada no tocante à ação de reflexão, de mediação e de formação para a autonomia.

No ano seguinte, fui convidado a lecionar no curso de magistério, na segunda série. Iniciei com a turma da qual eu era colega na primeira série. Assim, além do desafio de enfrentar os ex-colegas, o curso era de formação de professor. Eu me angustiava com a situação: como ensinar para alguém o que eu não sabia? A alternativa era estudar, pesquisar, compreender esse fenômeno educativo. À época, eu não tinha essa percepção, era uma busca autodidata. Continuei atuando no curso de magistério. À medida que o tempo passava, as inquietações aumentavam; a minha ansiedade maior era quando os alunos perguntavam se eu era formado. Eu tinha consciência de que algo não estava correto, não era certo lecionar para um curso que eu mesmo não o havia feito de forma regular. Muito do que eu propunha ensinar no plano de curso, eu não havia estudado, estava aprendendo para lecionar.

Segundo Husserl (*apud* ZILLES, 2002, p. 27), “a consciência é intencionalidade, só existe como consciência de algo. A análise da consciência abrange a descrição de todos os modos possíveis, isto é, desvela como alguma “coisa” ideal ou real é dada imediatamente à consciência”. Como a intencionalidade é um ato da consciência que busca algo, a minha buscava ser professor. No plano da realidade eu era professor concursado da Secretaria Estadual de Educação, porém o ideal era ser um “bom professor”.

A partir das minhas dúvidas, angústias e expectativas, decidi cursar Pedagogia. Mais uma vez, outra decisão a tomar; outro empecilho a vencer. Tinha que me mudar para Goiânia – eu residia em São Luís de Montes Belos, 120 km da capital. Meu pai novamente foi contra a minha decisão. Tentei argumentar com ele, mas, simplesmente, não me ouviu. Contrariado, silencieei. Fiz a inscrição para o vestibular da Universidade Católica de Goiás, no final de 1986. Fui aprovado em sexto lugar. Foi uma vitória para mim, naquela época. Meu pai só soube desse processo depois da aprovação. Ele me disse: “você fez vestibular escondido, se eu soubesse eu não deixaria; mas, já que fez, não conte comigo para nada; se fosse Direito, Engenharia, Medicina, mas para ser professor...”.

Diante dessa situação, transferi-me para a capital, hospedei-me na casa de uma tia. Tempos difíceis: salário pequeno, às vezes atrasava, morando fora de casa. Enfim, concluí o curso de Pedagogia em 1990. Na Universidade foi diferente, vivíamos a liberdade democrática e o desejo de mudança era sentido pela sociedade. Refletia na prática pedagógica dos professores o desejo e a ação de uma educação crítica. No curso de graduação, a Didática ganhou outra dimensão; além da técnica, constituiu-se como a possibilidade de mediação entre ato de ensinar e aprender, ou seja, apresentou subsídios teórico-metodológicos para a ação pedagógica.

Nesse contexto, a minha prática de sala foi se transformando; tornava-me a cada dia um professor mais preocupado com o aluno na dimensão humana, de sujeito do processo de aprender e não objeto da ação da prática do professor. A minha ação pedagógica apresentava uma direção, ainda ingênua. As aulas e as avaliações deixaram de ser descrições e cópias memorizadas para uma tentativa de um pensar fundamentado teoricamente.

Retornei a São Luís de Montes Belos. Continuei lecionando no curso de magistério e vinha a Goiânia quinzenalmente cursar pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar; em 1993, assumi a direção do Colégio Estadual de São Luís de Montes Belos (atual Colégio Estadual Américo Antunes) e, no ano seguinte, iniciei a docência no ensino superior.

Na gestão do Colégio fiz outro curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e tive a possibilidade de cursar o Mestrado em Educação Brasileira. Nessa época, já havia uma intencionalidade em fazer o mestrado porque eu já estava na docência da Faculdade de Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (FECIL-BELOS) que era uma instituição isolada e que, atualmente, compõe a Universidade Estadual de Goiás (UEG), como Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos.

Desse modo, participava de encontros, eventos universitários e congressos. Devido ao contato com professores das diversas universidades brasileiras e, principalmente, professores da UFG, nova realidade se apresentava para mim. O caminho a seguir seria o mestrado. Fiz a seleção em Educação Brasileira, sendo selecionado com um projeto intitulado: “Perfume de mulher: a filosofia e o pensar na educação”¹. Era uma leitura que eu fiz, na época, a partir do filme intitulado: *Perfume de Mulher*; a base de fundamentação teórica era Gramsci, resultado de leituras da minha formação de graduação e especialização, de certa forma, influenciado pelo pensamento de ruptura com a Ditadura Militar da década anterior.

No Mestrado não havia uma preocupação específica com a Didática; a minha atenção estava votada para o ato de pensar metódico. Queria romper com as reflexões do senso comum que permeavam as aulas e o pensar dos alunos, bem como a minha prática. Estaria eu naquelas aulas atuando de forma metódica em busca da autonomia intelectual dos alunos?

Esse curso foi o divisor de águas na minha formação profissional. Mesmo tendo cursado Pedagogia (1987 a 1990), vivíamos ainda sob a tutela da Lei nº 5.540/68 (Lei da reforma universitária) e da Lei nº 5.692/71 (Lei da profissionalização do segundo grau). A formação universitária estava vinculada ao ranço do tecnicismo pedagógico. A visão do ensino crítico ainda era muito discreta e insipiente por parte dos professores oriundos da formação dada pela tecnoburocracia da legislação educacional imposta pelo golpe de 1964, no Brasil.

¹ O nome do projeto era uma metáfora do filme “Perfume de Mulher” em que um coronel do exército, cego fisicamente (Al Pacino), vê pela experiência e um jovem que vê fisicamente (Chris O’Donnell) não possui a experiência do mundo da vida. Essa relação estabeleci com a Filosofia e a Educação dependendo de quem as faz; é como perfume, tem cheiro diferente dependendo da pele em que é colocado.

2. O encontro com a Fenomenologia

No decorrer do Mestrado em Educação, cursei as disciplinas: Educação Brasileira, Metodologia de Pesquisa, Educação e Representação Social, o Método Dialético em Marx, Teorias da Educação, Fenomenologia e Educação. Nesses encontros teóricos, a Fenomenologia foi-me apresentada pelo professor e orientador Adão José Peixoto e, desse encontro, novas possibilidades de compreensão do mundo, do homem, da educação e de viver se apresentaram para contribuir com a minha percepção como ser humano, como pessoa e como profissional da educação. Aos poucos fui engendrando o rompimento da minha “atitude natural”, rumo a uma atitude filosófica, o que Husserl denomina de atitude fenomenológica, redução fenomenológica ou *epoché*. Paisana (1997, p. 51) esclarece que, para Husserl,

a *Epoché* ou redução fenomenológica consistirá precisamente em colocar ‘entre parênteses’, ‘fora de circuito’, a tese da existência de uma realidade ‘exterior’, anterior e independente da consciência. A *Epoché* afinal revelará à consciência a sua própria precedência sobre toda a realidade mundana, precedência ‘esquecida’, e ‘esquecida’ como necessidade, devido à própria estrutura vivencial da consciência. Mas colocar entre parênteses a tese da existência anterior da realidade transcendente implica colocar entre parênteses todos conhecimentos obtidos a partir deste tipo de realidade, isto é, todas as ciências mundanas. Se efetuo a *Epoché* então desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural... não faço absolutamente nenhum uso das suas proposições válidas. Nem de uma única das proposições que lhe pertençam, por muito evidentes que sejam, me apropriar, nenhuma aceito, nenhuma me serve de fundamentação. A consciência fenomenológica reduzida deverá ser o autêntico ponto de partida, condição de possibilidade de todo o conhecimento em geral. A consciência, assim ‘desmundaneizada’ pela redução, será então consciência transcendental. Por isso a redução fenomenológica se poderá chamar igualmente redução transcendental.

A passagem da atitude natural à atitude fenomenológica é contrastante, como afirma Husserl (2000, p. 41): “com o despertar da reflexão sobre a relação entre conhecimento e objeto, abrem-se dificuldades abissais”. Para mim, essas dificuldades fizeram-se presentes de forma muita acentuada e de forma emocional – adoeci. O meu corpo, não suportando a pressão pelo novo que se apresentava, pediu pausa. O conhecimento da minha consciência que eu buscava com muita intencionalidade tornou-se um obstáculo; não suportando a angústia com a exigência do curso, fui tomado por uma crise de pânico. “O conhecimento, a coisa mais óbvia de todas no pensamento natural, surge inopinadamente como mistério”, afirma Husserl (2000, p. 41).

Esse mistério que surgiu diante de mim imobilizava-me, tentava verbalizá-lo para o orientador, mas não conseguia. Ele exigia-me uma postura de intelectual, uma autonomia que meu “eu” não suportava. Recorri à ajuda médica e psicológica, à minha

concepção religiosa e à compreensão da fenomenologia, principalmente, a visão husserliana da persistência e racionalidade, bem como a heideggeriana da angústia e a merleau-pontyana da percepção. Enfim, restabeleci a minha autoconfiança e autoestima. Esse fato, essa vivência, a experiência do medo, da dor emocional, da angústia e do desespero de não conseguir alcançar meus objetivos e terminar o mestrado, levaram-me a rever a minha prática pedagógica, a minha ação como ser humano, a buscar uma educação humanizadora. Como afirma Spanoudis (*apud* HEIDEGGER, 1981, p. 20),

compreender o sentido fundamente das características básicas do ‘ser com’ e do ‘ser com os outros’, da solicitude e das várias maneiras possíveis que podem ser apresentadas e realizadas, é de suma importância para os novos caminhos da criatividade, para as atividades educacionais, psicológicas, artísticas, inclusive para as ciências exatas, conhecendo-se já suas capacidades e limitações.

Diante desse conflito existencial, da insegurança intelectual, tinha duas opções: esclareceria meu sofrimento para o orientador ou desistiria de vez, colocando um fim naquela dor existencial que atormentava meus dias, minha vida e minha família. Optei pela minha primeira: “abri meu coração”, “minha alma” e disse tudo o que sentia, o que imaginava, o que me angustiava, o que queria, o que desejava. Após, o silêncio. Um momento de desespero para mim. O orientador ponderou com uma frase de Merleau-Ponty (1999, p. 19): “é preciso reaprender a ver o mundo”, e completou que o que eu estava vivendo era a incompletude por ser humano. Naquele momento, ser humano era não ter certezas prontas e acabadas, mas estar aberto a viver e ressignificar esse novo que se apresenta. Disse que redimensionaríamos o trabalho e que eu conseguiria atingir o meu objetivo. Para Husserl é a existência humana que assegura à fenomenologia a sua fecundidade enquanto construtora eidética da existência, assim, completando o pensamento, Merleau-Ponty (1999, p. 19) afirma não é o ser puro que é o mundo fenomenológico, mas o sentido das experiências pessoais com as experiências do outro e assegura que,

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se.

A partir do diálogo, do encontro humanizador, a minha pesquisa foi redimensionada – em dezembro de 2001 fiz a defesa da minha Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG. A atitude fenomenológica do orientador Adão José Peixoto se fez presente e indicou-me a direção a seguir, bem como a importância da

compreensão do “ser” (do professor) com o “ser-do-outro (do aluno). Esse “cuidar” mostrou a solicitude do orientador em compreender a dimensão humana e a importância da relação de ser, de agir e relacionar de forma humanizada. Essa dimensão marca o ato humano de “ser-com-os-outros”. Heidegger (1981, p. 42) considera que “o ‘cuidar de’ pertence ao cuidar como um modo de descobrir aquilo que é o ‘ente-envolvente’. [...] O mundo não apenas desvela os ‘entes-envolventes’ como entes encontrados dentro-do-mundo, mas também desvela o ser-aí – os outros em seu ser-aí-com”.

Ainda, ressaltando essa atitude, esse cuidado do orientador desvelou a dimensão de humanidade presente no educador e de forma “envolvente”, ou seja, de forma rigorosa e humana redimensionou-se a relação entre educador-educando. O ato de descobrir que o “ente-envolvente” (o aluno) estava em conflito existencial, ressignificou a relação, a forma de empreender a pesquisa e o momento de fragilidade existencial que eu estava vivenciando.

O resultado da pesquisa foi a dissertação intitulada: *A Filosofia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (nº 026/98): uma avaliação dos limites, avanços e possibilidades*. Na pesquisa de Mestrado estavam presentes os meus questionamentos sobre a prática de uma educação humanizadora; uma educação que compreenda o humano a partir do seu mundo-vivido, como afirma Husserl, a partir do *Lebenswelt*. O mundo-da-vida é uma expressão que ultrapassa a dimensão da vida biológica. Para Husserl, é a constituição de um horizonte pré-categorial e originário que foi esquecido pelo mundo que vive uma crise existencial, ou seja, uma crise do espírito.

Assim, defini e realizei o estudo de pesquisa de Mestrado em Educação, com vistas a analisar as articulações entre essas duas leis, além de verificar as suas contradições, os seus avanços e retrocessos, limites e possibilidades, de modo a contribuir para repensar o lugar e o sentido da Filosofia na Matriz Curricular do Ensino Médio.

O trabalho teve como objetivos analisar as limitações que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) impôs ao ensino de Filosofia, bem como demonstrar que da forma como a Filosofia se apresenta nessa Lei, descaracterizada como disciplina, pouco pode contribuir para uma formação filosófica específica.

Além disso, procurei compreender o processo de regulamentação dessa Lei nos Estados como uma oportunidade de garantir a Filosofia como disciplina e analisei os avanços no tocante a esse assunto, conseguidos com a Lei do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Verifiquei também se a situação da Filosofia, conforme estabelecem essas leis, poderia

ser uma das garantias da especificidade da Filosofia, no sentido de contribuir para ampliar o debate em torno do ensino dessa disciplina. Acredito que uma das principais contribuições desse trabalho foi a discussão das alternativas que possam garantir o acesso dos alunos ao pensar filosófico por meio da Filosofia e, desta maneira, contribuir para o desenvolvimento do pensamento, de forma sistemática, autônoma, crítica e humanizadora.

Durante o curso de Mestrado avaliei a prática dos meus professores e percebi que, mesmo tendo um discurso crítico e progressista, a maioria não conseguia romper com o autoritarismo acadêmico imposto pela formação cultural de ensino e aprendizagem. O Mestrado me proporcionou um espaço de maturidade intelectual para que eu pudesse decidir a minha referência teórica. Optei pela fenomenologia, pois ela tem me propiciado respostas às angústias e inquietações existenciais do meu mundo-vida, proporcionando-me pensar a minha vida cotidiana e a minha ação profissional.

O meu ingresso no Doutorado em Educação é fruto das indagações e experiências de vida, de sistematização reflexiva de inquietações do cotidiano de minha vivência e experiência como educador. A reflexão sobre minha prática docente e pedagógica, bem como os desafios teóricos e metodológicos, estes últimos suscitados, principalmente, pelo meu contato com a Fenomenologia, serviram-me de estímulo para que pudesse transformar dúvidas e inquietações em problematizações que passaram a se constituir no núcleo específico da pesquisa de doutorado. Neste caso, as interrogações se direcionam para prática docente especificamente na relação estabelecida pelo ato pedagógico do ensinar e do aprender e na construção de uma prática docente mais humana.

A concepção de humano, conforme Husserl (2002), não são apenas manifestações emocionais e afetivas, e sim uma rigorosa investigação da natureza sobre a interação do homem com o seu mundo. Este deve ser entendido como um horizonte da correlação noético-noemático (sujeito/objeto), isto é, que seja compreendida como a relação sujeito/objeto captada pelas essências da redução fenomenológica. Esse rigor, Husserl buscava-o no ato de intenção da consciência e no retorno “às coisas mesmas”; o ato da certeza doado pela razão, pela consciência de algo.

Como exposto, optei, neste capítulo, por um retorno à minha vivência e às minhas experiências. Conforme Husserl, fiz um retorno “às coisas mesmas”, isto é, procurei compreender a minha atividade profissional e as limitações percebidas no dia a dia da sala de aula como professor, no intuito de pensar uma prática didático-pedagógica rigorosa e emancipadora.

CAPÍTULO II

A FENOMENOLOGIA E O MUNDO DA VIDA

A filosofia não somente dispõe de um sistema doutrinal inacabado e incompleto nos pormenores, mas até dispõe de sistema algum. Tudo nela é discutível, toda tomada de posição depende da convicção individual, da opinião da escola, do ponto de vista.

Edmund Husserl

Este capítulo é um retorno às vivências e experiências de Edmund Husserl. Tem como objetivo apresentar a trajetória pessoal e intelectual desse autor no processo de constituição do método fenomenológico. Visa também evidenciar a intensa busca de valorização do humano no momento em que a Europa vivia uma crise de valores morais e éticos, denominada por Husserl de *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia* e sua exigência rigorosa e disciplinada para elaborar um método de pensar a filosofia com rigor.

Dado o meu interesse em conhecer melhor o pensamento de Edmund Husserl continuei o estudo da Fenomenologia, bem como da sua história de vida. Nas pesquisas bibliográficas efetuadas, percebi que havia pouco material biográfico disponível e as explicações dadas sempre coincidiam – Husserl era muito discreto e acreditava ser a Fenomenologia mais importante que a sua vida privada. Em sua trajetória como homem revelou-se preocupado com o humano e como pesquisador foi metódico e rigoroso. Esse percurso pela vida do Mestre da Fenomenologia teve, pois, o objetivo de compreender o seu mundo da vida e a constituição do seu pensamento.

1. O mundo da vida de Edmund Husserl: da vida à ciência, da ciência à filosofia

Para apreender o pensamento desse autor em busca do resgate da dimensão humana é necessário entender a sua história de vida e o contexto da Europa no século XIX, época do nascimento da fenomenologia. Portanto, é um retorno ao mundo-vida, ao significado de “voltar às coisas mesmas”.

Husserl nasceu em 8 de abril de 1859 em Prosnitz, pequena cidade da Morávia, na Tchecoslováquia, numa velha família israelita da média burguesia. Seu pai era um pequeno comerciante de vestuário e tecidos, sua mãe, dona de casa. Sobre a educação de Husserl na casa paterna, não há referência nas obras pesquisadas. Sabe-se apenas da

veneração de Husserl pelo pai e dos sacrifícios da família feitos em seu favor. Inicia seus estudos aos dez anos de idade em Viena, e depois, em 1870, no Liceu de Olmutz, cidade universitária vizinha de Viena. Completa o ciclo de estudos secundários com nota e apreciações medíocres. O jovem sonhador e desatento às aulas não revelava seu lado de aluno excepcional. Era apaixonado pelas matemáticas e pelas ciências; no momento oportuno, pôs-se a estudar e, para espanto dos seus mestres, é aprovado honrosamente no exame final, em 30 de junho de 1876.

Ao término do ciclo secundário, Husserl dedica-se aos estudos de astronomia e também de óptica. Na Universidade de Leipzig, cursa matemática, física, astronomia e filosofia. Em 1878, faz opção pela investigação matemática e troca Leipzig por Berlim seduzido pelo prestígio dos matemáticos famosos, Kronecker e Weierstrass. Influenciado por Weierstrass, desiste da astronomia e dedica-se à análise matemática, mas, além da técnica matemática, a filosofia já desperta a sua atenção.

Kronecker, numa perspectiva curiosamente cartesiana, ensina a Husserl a teoria dos números. O filósofo Paulsen, que estudava a ligação entre a filosofia e a ciência, exerce, no jovem estudante, uma influência que este reconhecerá como “profunda e durável”. Porém, é a influência de Weierstrass que marcará a trajetória de Husserl; sob a sua orientação, desenvolverá a tese “*o cálculo das variações*”.

Husserl deixa Berlim em 1881 para escrever a tese em Viena. Após a defesa em 1883, regressa a Berlim a convite do mestre para ser seu assistente. Porém, o velho matemático Weierstrass, doente há vários anos, não consegue dar continuidade à regência dos seus cursos. Neste contexto, retorna à Viena em 1884 e promove nova direção à sua carreira. De acordo com Kelkel e Schérer (1954, p. 10),

é num contexto de inquietação intelectual que o encontro com o filósofo Franz Brentano foi para ele uma revelação. Tendo vindo aos seus cursos por curiosidade, cedo cedeu à sedução do pensador e do homem. Sem dúvida, nenhuma personalidade o marcou tanto e não reconheceu a sua dívida de tão bom grado para com nenhum outro pensador. É que, pela clareza do seu estilo, o mestre sabia dar às suas exposições a força persuasiva que emana do encontro da ‘coisa mesma’. Sob a influência de Brentano, Husserl converteu-se à ‘psicologia descritiva’. Mas, muito cedo, apaixonado, mais que tudo, pela liberdade intelectual e crítico indomável, o jovem discípulo não pode dissimular os pontos de divergência teórica, sem abandonar, contudo, uma constante veneração. Assim, mais ainda que a doutrina, a personalidade do filósofo contribuiu para decidir da sua vocação durante os anos determinantes de Viena.

A veneração de Husserl ao mestre o reportava à figura paterna. Essa lembrança do pai levá-lo-ia a escrever ao velho mestre, que estava retirado em Florença desde 1895, afirmando: “o verdadeiro professor é como um pai”. A relação entre mestre e discípulo

ultrapassava a dimensão acadêmica e tornara-se uma afetuosa amizade. Segundo Kelkel e Schérer (1954, p. 10), Husserl via em Brentano um visionário, o mensageiro de uma verdade nova. Assim, comentam:

A ‘necessidade de honrar’, um dos traços dominantes de um ‘caráter ambivalente’ – sendo o outro a intransigência intelectual –, encontrava satisfação: a alta consciência que Brentano tinha da sua missão fazia dele um visionário, mensageiro de uma verdade nova. Mas as relações de Brentano e Husserl não se conservavam somente nestes cimos; foram e permaneceram de afetuosa amizade. O jovem estudante, após a morte do seu pai, encontrou, sem dúvida, junto a Brentano e de sua mulher a segurança moral que faltava. Durante as férias, era recebido em casa deles como em família, como naqueles meses de verão de 1885 passados em conversas, passeios, a pé ou de barco. A sr^a Brentano, entusiasta da pintura, começou o retrato desse jovem ‘loiro, de olhos azuis, sonhador e tímidos’, ‘semelhante a uma figura da Renascença italiana’, e foi o próprio Brentano que o acabou.

A família Brentano oferece segurança moral e afeto ao jovem de mente inquieta e grande capacidade intelectual; porém, outras amizades marcam seus anos de juventude, tal como a que estabeleceu com Gustav Albrecht, que conheceu em Berlim, tornando-se amigos a vida toda. A relação com este último será mais familiar, uma vez que Gustav Albrecht torna-se professor de ciências, diferindo do objeto de estudo de Husserl. Kelkel e Schérer (1954, p. 11) afirmam que a correspondência entre ambos confirma essa familiaridade, uma vez que tratam de problemas pessoais:

Esta ligação será mais familiar: a correspondência entre Husserl e Gustav revela um Husserl atolado nos problemas práticos da existência, inquieto, durante muito tempo, pela sua situação material, mas igualmente ávido de tranqüilidade, gostando de organizar, durante as férias, viagens por mar ou às montanhas, em busca, antes de mais, de afeição e de confiança. Ao modesto professor, seu amigo, dá notícia das suas investigações, exprime as suas angústias intelectuais e as suas esperanças.

A situação de inquietude intelectual e os problemas práticos da existência, isto é, problemas financeiros, levam Husserl a angustiar-se diante do mundo em que vivia. Ele era judeu, mas pouco preocupado com problemas de ordem religiosa. Todavia, diante dos conflitos existenciais, Husserl lê o *Novo Testamento*, a conselho de Gustav Albrecht, leitura que marca profundamente sua vida aos 23 anos de idade. Esse fato e o estímulo do amigo levam-no a converter-se ao cristianismo de ordem evangélica luterana.

Após a conversão, Edmund Husserl é batizado, em 1886, na cidade de Viena, e o amigo torna-se seu padrinho. No ato do batismo adota o nome do amigo e agora padrinho passando a chamar-se Edmund Gustav Albrecht Husserl². No ano de 1887 casa-se

² Os judeus quando se convertiam ao cristianismo, para serem considerados cristãos de fato, renegando sua crença, deveriam adotar em seu sobrenome o nome do padrinho de batismo ou um sobrenome de origem cristã. Edmund Husserl optou pelo primeiro.

com uma jovem professora, também de Prosnitz, Malvine Chalotte Steinscheider, de origem judia que se convertera pouco antes do casamento. Husserl e Malvine têm três filhos: Gerhart, Elizabeth e Wolfgang. Kelkel e Schérer (1954, p. 11) afirmam que

a sua mulher e, depois, os seus três filhos terão um lugar preponderante na vida do filósofo. A preocupação da sua existência material, do sucesso dos filhos, comandará, em grande parte, a sua carreira universitária e, junto de Malvine, fiel auxiliar dos seus trabalhos, encontrará freqüentemente a vontade e a coragem de requerer tal lugar, fazer reconhecer o seu valor, ainda que, por natureza, alheio a honrarias.

A sua carreira universitária, em 1887, estava iniciando, tinha defendido a tese de habilitação, no campo da psicologia, intitulada: *Estudo lógico e psicológico do conceito de número*, sob a orientação de Carl Stumpf, e foi nomeado professor na Universidade de Halle. O período que Husserl passou em Halle, de 1887 a 1901, foi uma fase de amadurecimento e de liberdade intelectual; porém, foram anos de trabalho árduo.

Zilles (2002) comenta que o período de Husserl em Halle foi de grande embate teórico e o resultado dessa época foram vários trabalhos, dentre eles, o mais importante publicado em 1891, denominado: *A filosofia da Aritmética*. Nessa obra ainda era presente o espírito brentaniano, o que causou muitas críticas de lógicos e matemáticos.

Devido aos esforços constantes e anos de trabalho, esse pesquisador termina um grande projeto, a redação da obra intitulada *Prolegómenos à Lógica Pura*, que é a primeira parte das *Investigações lógicas*, em 1900; a segunda parte desse trabalho é publicada em 1901. Com essas obras nasce a fenomenologia, ou seja, uma obra filosófica e não mais psicológica. Segundo Kelkel e Schérer (1954, p. 12), “a entrada de Husserl na cena filosófica não é estrondosa; no entanto, Husserl tinha nítida consciência do novo estilo que inaugurara”.

A obra de Husserl, por ser inovadora, é alvo de críticas de outros estudiosos; despertara uma busca dos pensadores em reconhecer, em sua concepção teórica, um pensamento vigoroso. Para o autor, a opinião dos mestres autorizados foi um grande encorajamento, uma vez que era presa contínua da sua dúvida. “Esperava do seu livro uma espécie de consagração: sem dúvida como filósofo, mas, também, como universitário”, afirmam Kelkel e Schérer (1954, p.12). Husserl, devido aos laços com a cidade de Viena, esperava uma cátedra em substituição do professor E. Mach, que o apoiava e lhe assegurava que ele seria seu substituto; porém, a esperança de Husserl é frustrada, em compensação é nomeado professor extraordinário em Goettingue, pequena Cidade da Prússia, cuja Universidade é famosa.

Essa nomeação causa problemas à vida de Husserl devido às opiniões contrárias dos seus futuros colegas filósofos e psicólogos. A nomeação é obtida com muita

dificuldade, mas a sua situação como professor extraordinário ficará por longo período. A sua promoção como professor titular acontecerá em 1906, mas com reservas dos colegas e da direção da faculdade.

A mudança de Halle, cidade industrial, pela Goettingue, de atmosfera calma, agrada o espírito do inquieto pensador. Assim, a mudança lhe faz muito bem, a vida torna-se mais fácil e o seu reconhecimento aumenta, isto é, ele vive momentos de celebridade. Kelkel e Schérer (1954, p. 13) assinalam “o nascimento de um verdadeiro movimento fenomenológico que caracteriza este período, testemunho incontestável da significação histórica de uma filosofia que apenas acabara de ser formulada”.

O seu trabalho já se tornara conhecido em Munique, desde 1903, depois em Goettingue, formaram-se grupos de estudos denominados “círculos fenomenológicos”. Esses grupos consideravam-se detentores da fenomenologia ortodoxa. Para entender essa tendência contraditória ao projeto husserliano, é preciso ver a fenomenologia, a partir do seu começo, ou seja, momento em que a ideia desta apresentava-se num clima espiritual para jovens estudiosos saturados da especulação do idealismo e de suas proposições, qual seja, resgatar uma filosofia que tinha o intento de voltar “as coisas mesmas”, uma filosofia da essência e do objeto, fundamentada contra o idealismo. “Indicações, certamente, que estavam presentes em Husserl, mas que, retiradas do seu contexto, poderiam conduzir a uma forma de dogmatismo” (KELKEL e SCHÉRER, 1954, p. 13).

O desenvolvimento do pensamento husserliano provocava tensão em estudiosos de espíritos ávidos de certeza e acreditam ter encontrado a verdade; a dúvida de Husserl na maturidade do seu pensamento buscava uma nova partida, um novo caminho. Os círculos de Munique e Goettingue cresciam e arregimentavam novos discípulos, como: Alexandre Koiré, A. Reinach, Hedwig Conrad-Martius, Jean Héring, Roman Ingarden, Fritz Kaufmann, Edith Stein.

É fundamental destacar que os círculos de Goettigue foram um período de renovação, de esforços e inquietações para Edmund Husserl, devido a tantas incompreensões, debates, desgastes causados pela racionalidade e radicalidade do seu pensamento que encontravam desafetos e destratores constantes. Tanta incompreensão o incomodava. “A origem de todas as incompreensões dos seus próximos vem do lento caminhar que, guiado por uma necessidade interior, se esboça nele, da fenomenologia descritiva para o idealismo transcendental” (KELKEL e SCHÉRER, 1954, p. 13).

A situação vivida por Husserl, expressa em correspondência aos seus amigos mais próximos, Gustav Albrecht e Franz Brentano, apresentava um cansaço existencial:

Esta vida é-me insuportável, estou cansado de lutar; é preciso, agora, que, à força de trabalho, me liberte da confusão interior. [...] vejo os frutos dourados que ninguém vê e tenho debaixo dos olhos, ao alcance da mão; mas sou como um Sísifo a quem eles escapam a todo o momento ao estender a mão (HUSSERL *apud* KELKEL e SCHÉRER, 1954, p. 13).

Husserl enfrentou muitas dificuldades em sua jornada de intelectual e de ser humano, conforme relatam as poucas referências biográficas existentes a seu respeito, devido à sua introspecção. A própria intelectualidade da época não o aceitava em virtude do seu projeto da fenomenologia; esse fato até hoje, século XXI, não é aceito e compreendido por grande parte de pesquisadores.

Aos 55 anos de idade, Husserl não tinha obrigações militares, mas seus três filhos alistam-se para a guerra; esse fato atinge o filósofo na sua consciência. De início, não condenava a guerra, tinha uma preferência pela monarquia, considerava-se alemão, acreditava na grandeza da Alemanha, no destino da Europa e na ciência; como homem manteve-se distante da vida política, agia como um patriota.

Como vivia distante do clima bélico, o que muitos filósofos não conseguiam, Husserl não acreditava nas forças que movem a guerra e desejava o regresso à paz. No entanto, seu drama pessoal será mais intensificado com duras provações. Wolfgang, seu filho mais novo, é ferido em 1916 e falece no forte de Vaux; Gerhart, o mais velho, é ferido em 1917; seu discípulo e amigo A. Reinach é morto na frente de batalha.

A morte do filho mais novo é um enorme golpe para o pai amoroso e que tinha a família como a sua base de referência. Husserl passa por um período de profundo silêncio. Contudo, seu drama será agravado pela morte da mãe com quem mantinha contatos constantes. A vida de Edmund Husserl é de grande luta interior. Um homem obsessivo em defender suas ideias e compulsivo para o trabalho. Ao ser nomeado professor da Faculdade de Fribourg-em-Brisgau, no Estado de Bade, consagrou-se sua carreira universitária; se tivesse ocorrido em outra situação, seria motivo da sua legítima satisfação.

Em Fribourg fica próximo de lugares que ele amava; recupera um pouco a sua tranquilidade, conhece Martin Heidegger, seu novo e jovem colega, o qual, tempos mais tarde, o afastará da universidade. Em síntese, a vida de Husserl é de grande luta e decepções; era obstinado e considerava sua obra sempre inacabada.

Em 1934 - 1935, novamente sua vida privada é afetada pela perseguição anti-semita de Adolf Hitler; seu filho Gerhart é levado à reforma compulsiva. Pretende lutar e “defender a filosofia de todas as interpretações irracionais, num mundo onde o nome de racionalista se tornou uma injúria” (HUSSERL, *apud* KELKEL e SCHÉRER, 1954, P. 21).

O velho filósofo, com 74 anos de idade, mostrava com muita clareza e lucidez os problemas da história e do seu tempo. Nas últimas provas da *Krisis*, comenta o desejo

de atingir a sistematização e a harmonização últimas da obra elaborada durante cinquenta anos de vida, com a obsessão febril de justificar, pelo menos a si mesmo, que não é um estranho na filosofia alemã e que não deixa de ser filho de uma nação que o rejeita. É que os seus, como outras inúmeras vítimas da repressão, tiveram que exilar-se; e o ‘velho homem desenraizado’, que sonha mesmo restabelecer-se em Praga, retido somente pelo temor de se tornar um ‘qualquer pequeno emigrante’, que se agarra desesperadamente ao solo da pátria, sente-se, mais que nunca, entregue às angústias da solidão. “torna-se difícil, confessa, combater a nostalgia da morte (KELKEL e SCHÉRER, 1954, p. 22).

Husserl tinha consciência da vida e da busca do sentir humano; tinha percepção da morte nos seus últimos dias de vida; sua saúde estava debilitada há algum tempo causada por uma pleuresia³. Edmund Gustav Albrecht Husserl falece dia 27 de abril de 1938, aos 79 anos de idade.

Após a morte de Husserl, sua obra corria grande perigo devido à perseguição do regime nazista; porém, alguns meses depois, o Padre H. L. Van Breda, um dos seus últimos amigos, retira os manuscritos do filósofo e os leva para a Universidade de Lovaina. Em abril de 1939, sua esposa Malvine Husserl obtém autorização e transporta suas cinzas. Conforme afirmam Kelkel e Schérer (1954, p. 22), esse seria um “Exílio simbólico daquele que foi, sem dúvida, o maior pensador contemporâneo e, certamente, o último a ter querido manter, contra tudo, contra a irracionalidade do mundo e a barbárie, a independência do espírito e a idéia da filosofia”.

Dessa forma, desapareceu fisicamente o homem que percebia e compreendia o ser humano na sua essência, a partir da sua vivência, da sua experiência, do seu mundo-vivido (*Lebenswelt*); mas a sua obra e seu pensamento estão presentes como possibilidade, como alternativa metodológica para construção de uma humanidade melhor. Assim como a Europa viveu a crise da humanidade européia, da qual Husserl tanto lutou para superar, na atualidade, não só a Europa, mas o mundo todo está em crise.

³ A pleuresia é uma doença que ocorre na pleura, membrana que envolve os pulmões, caracterizada pela irritação e inflamação da mesma. Pode ser originada pela presença de vírus ou bactérias.

Ocorre novamente um racionalismo tecnológico que leva o homem à irracionalidade em relação ao ser e ao existir, enquanto pessoa, como humanidade. Estamos perdendo a razão, a racionalidade como condição humana de ser e de existir para o desenvolvimento de um novo Ser humano; abrimos espaço para um irracionalismo que o torna vazio, calculista, preso a valores fúteis e externos à vida, distantes fisicamente e próximos pela tecnologia. Porém, esse mesmo homem sente-se angustiado e perplexo diante da existência, movido por ganância econômica, poder político e cada vez mais individualista e solitário em sua humanidade.

Husserl questionava a compreensão dos pensadores da época em creditar somente à ciência exata, especificamente à matemática, as respostas para os problemas humanos. Ele sabia o valor das ciências exatas; porém, percebia a dimensão do mundo sensível que não poderia ser percebido somente pelo método das ciências modernas.

Para Husserl, o mundo sensível, o mundo da vida escapava das ciências da natureza, portanto, era necessário compreender o mundo vivido pela experiência, pela descrição do fenômeno que aparece, que se revela à consciência. Naquele momento, Husserl (2002, p. 66) esclarecia que a ciência da natureza matemático-exata

entende o sensivelmente dado como mero fenômeno subjetivamente relativo e ensina a investigar os elementos e as leis da mesma natureza supra-objetiva (a natureza objetiva) com a aproximação sistemática naquilo que tem de absolutamente universal. Ao mesmo tempo ensina a explicar todas as concreções sensivelmente dadas, sejam homens, sejam animais 'ou' corpos celestes a partir do existente, em última instância, a saber, antecipando, a partir dos respectivos fenômenos faticamente dados, as futuras possibilidades e probabilidades, em uma extensão e com uma precisão que excede toda a empiria sensivelmente determinada. O resultado do desenvolvimento das ciências exatas tem sido uma verdadeira revolução na dominação técnica da natureza.

Porém, Husserl (2002, p. 67) percebia e diferenciava a metodologia das ciências exatas em relação às ciências do espírito e afirmava:

Infelizmente é muito diferente, por razões internas, a situação metodológica nas ciências do espírito. A ordem do espírito humano está baseada na *physis* humana; toda a vida psíquica individual humana está fundada na corporeidade, por conseguinte, também toda a comunidade, nos corpos dos homens individuais que são membros desta comunidade. Se, pois, se quiser tornar possível, para os fenômenos científico-espirituais, uma explicação realmente exata e, em consequência, uma práxis científica tão abrangente como na esfera da natureza, então os homens da ciência do espírito não deveriam só considerar o espírito, mas retornar ao suporte material e elaborar suas explicações por meio da física e da química exatas. Mas tal intento fracassa (e nada mudará nisso num futuro próximo) diante da complicação da necessária investigação psico-física exata, já em vista do homem individual e mais ainda com respeito às grandes comunidades históricas.

Conforme esse autor, a crise da humanidade europeia ocorria por não levar em consideração o significado da metodologia das ciências exatas e das ciências do espírito. Ao considerar somente a ciência exata como método de compreensão do mundo-vida, o homem instaurava uma visão totalitária de percepção da realidade, o que o levaria a impor a visão da técnica, consequentemente, desencadearia a barbárie.

A atitude de Husserl (2002, p. 67) é de compreender a natureza física e a natureza humana; por isso a sua resistência a toda e qualquer ideia totalitária, seja no campo econômico, político, social, cultural e científico, por isso a sua constante preocupação com o ser humano e esclarece:

Se o mundo fosse um edifício de dois andares de realidades – natureza e espírito – com igualdade de direito, nenhuma dependente metodológica e objetivamente em relação à outra, então a situação seria diferente. Mas só a natureza pode ser tratada como mundo fechado em si, só a ciência da natureza pode, com inquebrantada consequência, abstrair de todo o espiritual e investigar a natureza puramente como natureza e ela é o suporte causal do espírito. Compreende-se, assim, que o especialista das ciências do espírito, que se interessa puramente pelo espiritual como tal, não ultrapasse uma história do espírito; fica preso às realidades finitas de ordem intuitiva. Cada exemplo atesta: é impossível fazer abstração de maneira coerente do elemento corporal, se se quiser acerrar teoricamente, de maneira análoga como na natureza, um mundo concreto fechado, um mundo puro do espírito. Por exemplo, um historiador não pode tratar da história da Grécia antiga sem considerar sua geografia física, sua arquitetura, e sem considerar, outrossim, o aspecto material dos edifícios, etc, etc. Tudo isso parece claro.

Mas, se todo modo de pensar, que se manifesta em tal interpretação, estivesse baseado em pré-juízos funestos e por repercussões fosse corresponsável pela enfermidade européia? Com efeito, esta é a minha convicção e ainda veremos que aqui há também uma fonte essencial da cegueira dos cientistas modernos para a possibilidade de fundamentar uma ciência rigorosa e universal do espírito (e uma ciência que não concorre coma ciência da natureza, mas até está acima dela).

Husserl percebia que o mundo circundante (*Umwelt*) era um conceito da esfera espiritual, por isso afirmava que quem tomava o espírito como espírito não encontrava outra razão para exigir outra explicação que não fosse puramente espiritual. Da mesma forma, para ele, era um absurdo considerar a natureza do mundo circundante como algo por si só alheio ao espírito e, desse modo, querer fundamentar, em consequência, a ciência do espírito sobre a ciência da natureza e fazê-la uma ciência pretensamente exata. Segundo esse estudioso, a enfermidade da ciência européia era desconsiderar a dimensão humana do processo de fazer ciência. Por isso, Husserl (2002, p. 69) questionou:

Evidentemente esqueceu-se por completo que ciência da natureza (como toda a ciência em geral) designa uma atitude humana (*menschliche*

Leistungen), a saber, a dos cientistas que cooperam entre si; sob esse aspecto, pertence, como todos os processos espirituais, ao círculo dos fatos que devem ser explicados pelas ciências do espírito.

Diante do dualismo ao conceber a esfera da natureza e a esfera espiritual, uma vez que predominou a concepção de ciência pela visão da exatidão, isto é, pela concepção das ciências matemáticas, Husserl, preocupado com a dimensão humana, propôs o método fenomenológico como forma de compreender a realidade. Na direção de resgatar a humanidade da sociedade europeia, esse pensador denuncia o nazismo.

2. O Nazismo: contexto histórico e banalização da existência

O presente tópico tem um caráter descritivo da situação europeia face ao nazismo, uma vez que o objetivo é caracterizar as condições que a levaram ao totalitarismo, à desvalorização do homem e da existência.

A monarquia na Alemanha chega ao fim em novembro de 1918, com um novo governo liderado pelo Partido Social-democrata; era confirmada a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. No término do conflito, os alemães foram responsabilizados pela guerra e obrigados a assinar o Tratado de Versalhes.

Esse tratado foi considerado uma humilhação para o país alemão. Mello e Costa (1999, p. 321) consideram que

a derrota na guerra, a humilhação do tratado de Versalhes, a conseqüente crise econômico-financeira, o temor gerado pelas as agitações sociais colocavam o governo social-democrata em uma incômoda situação, pressionado pelos mais variados segmentos da sociedade.

Diante da realidade causada pelo pós-guerra (Primeira Guerra Mundial de 1914 a 1918), as décadas seguintes (1920 e 1930) foram de graves crises e tensões de ordem econômica e política, alternadas por períodos de prosperidade na Europa e nos Estados Unidos da América que colocou em cheque o modelo do liberalismo econômico. (MELLO e COSTA, 1999).

Na segunda fase, a situação parecia controlada e a prosperidade garantida. No entanto, os EUA entraram na maior e mais grave crise da economia da sua história: a depressão dos anos 1930, iniciada pelo “*crash*” da Bolsa de Nova Iorque em 1929. A crise arruinou os agentes financeiros, os agricultores, os industriais americanos, elevando o desemprego a índices exorbitantes.

Como país central nas decisões econômicas, os EUA, conseqüentemente, influenciaram as economias mundiais, levando produtores de matérias-primas e a Europa a uma crise e à miséria, fato que abala a economia do planeta.

A velha e decadente Europa, sofrendo as conseqüências da crise, questionou o liberalismo político e a democracia parlamentar. Abalada pelo desemprego e a exemplo da Rússia bolchevista, a massa popular clama pela revolução, intimidando a classe burguesa. A classe média, que era o alicerce do liberalismo e grande vítima da crise com a perda de poder econômico, sente-se traída e não credita mais confiança ao Estado burguês (MELLO e COSTA, 1999).

Nesse contexto de crise econômica e política, o nacionalismo surgia como a saída para a desordem econômica, política e social. Agia de forma exaltada e agressiva como os países que se sentiam vitimados pela humilhação internacional, especialmente, os países que foram derrotados na Primeira Guerra, como a Alemanha, e países que se sentiram vencedores frustrados, como a Itália.

O século XX, embora tenha nascido sob a égide da democracia e do liberalismo, é confrontado, a partir da segunda década, com movimentos ideológicos e políticos que subordinam o individualismo e a liberdade ao poder do Estado, caracterizando-se o Estado Totalitário. Este, na visão socialista revolucionária, foi identificado como comunista; a visão conservadora, como fascista e nazista. Essas identificações tornaram-se conhecidas como regimes ideológicos exaltados e agressivos, denominados de Comunismo, de Fascismo e de Nazismo. Na União Soviética - Lênin, na Itália - Benito Mussolini – e na Alemanha - Adolf Hitler são seus respectivos representantes.

Para efeito deste trabalho, abordarei a crise da Alemanha, onde Husserl elabora a fenomenologia em busca do resgate da razão, isto é, um retorno à racionalidade, contrário ao racionalismo que tomava o ocidente, bem como o resgate da essência humana, ou seja, o fenômeno humano. Aproveitando-se dessa situação e, também, apelando pelo nacionalismo do povo alemão que se sentia humilhado pelo Tratado de Versalhes, Adolf Hitler, fundador do partido nacional-socialista em 1919⁴, apresentou-se como o “salvador da pátria”.

A trajetória do partido nacional-socialista é caracterizada por conflitos internos e interesses diversos. Segundo John Man (2003), em 1918, um partido denominado *Freier Ausschuss für einen deutschen Arbeiterfrieden* (Comitê livre para uma paz dos

⁴ Adolf Hitler, embora se intitulasse fundador do partido nacional-socialista, na realidade ele era o membro de número 55. WELCH, 2002.

trabalhadores alemães) foi organizado na cidade de Bremen, Alemanha. Em março de 1918, um serralheiro de Munique – Anton Drexler – organiza uma ala desse comitê. No ano seguinte, Drexler, contando com a ajuda e simpatia de Gottfried Feder, Dietrich Eckart e Karl Harrer, troca o nome do comitê para *Deutsche Arbeiterpartei* (Partido dos Trabalhadores Alemães ou DAP).

O DAP foi o partido predecessor oficial do NSDAP⁵ – *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* – Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores. Esse partido se tornou conhecido como Partido Nazista, ou Partido Nazi⁶. Com objetivo de investigar o DAP, o serviço de inteligência da Alemanha enviou Adolf Hitler – um jovem cabo do exército alemão – para observar e relatar as atividades do partido. Contudo, Hitler se impressionou com o que viu e juntou-se ao partido.

É importante ressaltar a inteligência e capacidade de liderança de Hitler. Pouco tempo depois de tornar-se membro da agremiação, provoca o debate que leva à mudança de nome do partido e, em 29 de julho de 1921, passa a ser o chefe do partido nazista. Ao tomar posse no cargo de líder, Adolf Hitler estabeleceu um programa no qual o partido se transformou numa organização revolucionária e radical. Uma das medidas imediatas foi a criação da *Sturmabteilung* (seção de assalto), iniciada no mesmo ano para expansão do Partido Nazista, por meio de uma política de intimidação, do medo e de ataques violentos aos outros partidos políticos.

No seu início, de acordo com Bezimenski (1967), o Partido Nazista estava restrito à Baviera, na cidade de Munique. Havia pequenos grupos em outros lugares da Alemanha, porém o programa e calendário pertenciam ao primeiro. Mesmo entre os nazistas, as agremiações fora da Baviera eram consideradas à parte do partido nazista central. A calamidade para o partido se dá em 1923, quando quis tomar o poder do governo daquela cidade, episódio conhecido como o “Putsch da Cervejaria”⁷. Essa tentativa de golpe, que durou dois dias, foi severamente debelado pelas autoridades de Munique; diversas pessoas foram mortas, em sua maioria nazistas, durante o processo de rebelião.

⁵ O NSDAP era a única força política na Alemanha Nazista desde a queda da República de Weimar em 1933 até o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, período em que foi declarado ilegal e seus líderes presos e julgados por crimes contra a humanidade nos Julgamentos de Nuremberg. Das práticas e da ideologia do partido nazista originaram um novo ramo da ciência política, que se tornou conhecido como “Nazismo”. Fonte: Enciclopédia Memórias do Século XX – vol 4.

⁶ O termo Nazi é uma contração da palavra alemã (NA)tionalso(ZI)alist (Nacional Socialista), que propagava a ideologia do NSDAP (Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores). Esse partido estabeleceu o Terceiro Reich após eleição democrática para liderar o governo alemão em 1933. Fonte: Enciclopédia Memórias do Século XX – vol. 2 e 4.

⁷ Malfadada tentativa de golpe de Adolf Hitler e seu Partido Nazista contra o governo da região alemã da Baviera, ocorrida em 9 de novembro de 1923. O objetivo do *Führer* era tomar as rédeas do governo bávaro para, em seguida, abocanhar o poder em todo o país. Mas a ação foi rapidamente controlada pela polícia bávara, sendo que Hitler e vários correligionários acabaram presos.

O líder do golpe Adolf Hitler e seus conselheiros principais foram presos e julgados por traição à pátria. No julgamento, as sentenças variaram de 12 a 18 meses; Hitler foi levado para a prisão de Landsberg⁸. Durante o período de 1923 a 1925, o Partido Nazista deixou de existir, porém Hitler utilizou o tempo que esteve preso para escrever o livro *Mein Kampf* (Minha Luta), em que detalhou como organizaria a sua volta ao poder político tão logo fosse liberto da prisão.

Em 1925, Hitler é liberado, o partido NSDAP é novamente constituído, tendo Hitler como membro número 1. Entre 1925 e 1929, os resultados eleitorais do partido nazista foram medíocres; na eleição de 1930, devidos aos problemas econômicos originados da grande depressão, o crédito ao partido aumentou substancialmente, colocando-o na posição de segunda maior agremiação política do *Reichstag*. Nos anos subsequentes, o NSDAP melhorou ainda mais a sua posição política, apesar da proibição dos SS (milícia privada do partido) em 1932.

Conforme Anderson (2004), em julho de 1932, houve eleição para o *Reichstag*⁹, o Partido Nacional-Socialista obteve mais de 13,75 milhões de votos, tornando-se o maior bloco político da Alemanha. Porém, diante do impasse ocorrido na formação das coligações partidárias e pelo fato de dois terços dos alemães não aceitarem e reconhecerem Hitler como representante, o presidente Paul von Hindenburg nomeia-o Chanceler, em janeiro de 1933, contrariando a vontade popular. Com a morte de Hindenburg no ano seguinte, Hitler acumula as funções de Chanceler e Presidente.

Na Alemanha, o Estado nacional-socialista também se definiu como Estado total, porém as relações entre a Nação e o Estado eram concebidas de forma diferente da Itália fascista. Na concepção do nacional-socialismo, a base fundamental era o povo, tendo a raça alemã como realidade histórica e biológica (a raça pura, raça ariana), da qual era originário o Estado, e a este competia o papel de unificar e expandir a comunidade racial. O nacional-socialismo parte da premissa de que os homens não são iguais, por isso negam o

⁸ cidade da Alemanha capital no distrito de Landsberg, região administrativa de Alta Baviera, estado da Baviera. Está situada no sudoeste da Baviera, a 65 quilômetros a oeste de Munique e 35 quilômetros ao sul de Augsburg. Landsberg também é o berço da Juventude Hitlerista e foi um dos maiores campos de refugiados judeus após a II Guerra Mundial. Na prisão onde Hitler cumpriu pena, mais de 150 criminosos de guerra nazistas foram executados após 1945.

⁹ Termo alemão que significa “Dieta Imperial” – foi uma instituição política do Sacro Império Romano-Germânico, conhecido, também, como Parlamento da Confederação do Norte, depois da Alemanha até 1945; na atualidade uma das câmaras do parlamento alemão denominada *Bundestag*, a outra câmara é *Bundesrat*, porém o palácio onde acontece as reuniões ainda é conhecido como *Reichstag* – no período nazista era denominado apenas de *Reich*. (WELCH, 2002).

valor ao número (quantidade de pessoas), às massas, às eleições, ou seja, é hostil aos princípios da democracia e sufrágio universal.

Para Hitler, a raça dominante seriam os soldados, as forças militarizadas, os filiados ao partido e os homens; as mulheres e crianças estavam destinadas à vida no lar e à subordinação ao marido, porque eram cidadãs inferiores. Em resumo, os seus ideais em relação às mulheres estavam contidos em três K, *Kinder, Kuche, Kirche*, isto é, às crianças, à cozinha e à igreja.

O Estado totalitário mais que um programa ou uma política foi construído sob as imagens de mitos, tanto o Fascismo como o Nazismo criaram uma mitologia em torno de símbolos. Esses princípios não permitiam analisar os fatos e muito menos discuti-los. Era uma opressão total à liberdade de pensamento. Para Mussolini, a força do Estado fascista exigia dos italianos “acreditarem”, “obedecerem”, “combaterem” (DE FELICE, 2005). Avesso à crítica, à contestação e criador de dogmas, o totalitarismo nazifascista renegava o legado racionalista da cultura ocidental, impingia ao povo o fanatismo e o sentimento excessivo do nacionalismo, não só para com o Estado e a Nação, mas, também, para com “um povo, um Império, um Chefe” - lema do nacional-socialismo (BEZIMENSKI, 1967).

Essa concepção ideológica impregnava na mentalidade coletiva a representação do poder absoluto, em que o Chefe é simbolizado como o Estado onipotente, encarnação e guia do destino do povo, porque é um homem excepcional, o super-homem, pessoa a quem se deve prestar obediência cega e seguir sem hesitações.

Os ideais do totalitarismo inculcam nos jovens os seus princípios e valores, pois consideram que as crianças, antes de pertencerem às famílias, pertenciam ao Estado. Do ponto de vista institucional, a educação era completada na escola; as aulas eram ministradas por professores subservientes ao regime, ao qual juravam cumprir as determinações de forma permanente e sem hesitações. Os manuais escolares, previamente elaborados, eram impregnados da ideologia do Estado protetor, guardião do homem ariano. Uma vez adultos, esses jovens continuariam arregimentando novas pessoas em prol da causa alemã.

De maneira geral, a base de apoio do Fascismo e do Nazismo é heterogênea; nelas podemos encontrar uma diversidade de grupos sociais agregados à mesma ideologia conservadora e totalitária, como: a) classes médias dos pequenos comerciantes e industriais arruinados pela concentração capitalista, dos funcionários e detentores de rendimentos fixos, proletarizados pela inflação; b) quadros dirigentes da economia, do exército, da igreja e da cultura, grandes fazendeiros e industriais que aceitam o regime em troca da sua estabilização conservadora e de garantia dos seus privilégios de classe; c) as classes trabalhadoras, cujo

bem-estar e dignidade procuravam promover por meio da absorção do desemprego e da integração em associações de tempos livres, como *Dopolavoro*¹⁰, na Itália e a *Kraft durch Freude*¹¹ na Alemanha, que organizavam viagens coletivas e manifestações culturais.

A forma de arregimentação e enquadramento da massa ao sistema totalitarista utilizava o sentimento de nacionalismo da população, a violência simbólica e a violência física. Entre os processos de captação das massas, destacam-se: a) a filiação no partido único – na Alemanha – os cargos de responsabilidades foram confiados aos membros do partido, cujos efetivos passam de 3 milhões, em 1934, para 9 milhões em 1939; b) a inscrição obrigatória de trabalhadores na Frente de Trabalho Nacional-Socialista e nos sindicatos fascistas e corporações mistas, após a extinção dos sindicatos livres; c) a repressão policial que era exercida pelas milícias armadas e pela polícia política, na Alemanha, criou um Estado policial que atingiu a máxima perfeição do autoritarismo. O controle era feito pelas Secções de Seguranças do Partido, a denominadas SS e pela Gestapo, a polícia política; ambas eram encarregadas de vigiar a população e de controlar a opinião pública. Qualquer atitude considerada suspeita ou qualquer denúncia era motivo para levar o opositor aos campos de concentração; d) a propaganda foi outra forma de inculcar a ideologia nazista à população; utilizando modernas técnicas de audiovisuais, cultuava o Chefe do Estado e impunha a cultura conforme os padrões nacionalistas e racistas.

O Ministério da Cultura e da Propaganda, na Alemanha, exerceu uma verdadeira ditadura intelectual, eliminou jornais, estabeleceu autos-de-fé para queimar obras de autores como Voltaire, Marx, Freud, Proust; perseguiram intelectuais, principalmente judeus, obrigando os pensadores, escritores a prestarem juramento a Hitler e a divulgarem os ideais nazistas.

O rádio e cinemas foram utilizados como instrumento de divulgação ideológica constante e de alcance massivo para reproduzir o projeto do totalitarismo nazista. A comunicação era uma arma indiscutível para divulgação, informação e repressão simbólica de Hitler. Em 1938, estavam instalados 10 milhões de aparelhos radiofônicos e alto-falantes nas ruas, nas escolas, nas fábricas; toda Alemanha escutava o *Fuhrer*¹². Em relação ao

¹⁰ Opera Nazionale Dopolavoro foi um programa de lazer turismo instituído pelo governo italiano (BADARÓ, 2002, p. 73).

¹¹ Modelo fascista de turismo de massa foi imitado pela Alemanha de Hitler, com o objetivo de mobilização cultural do povo que trabalhava (BADARÓ, 2002, p.74).

¹² Título adotado na Alemanha nazista, por Adolf Hitler, no Terceiro Reich para nomeá-lo como o chefe máximo do Partido nazista e de todas as organizações políticas e militares. Termo em alemão que significa o “líder”, o “guia”, o “condutor”.

cinema, era utilizado para divulgação e culto aos heróis nacionais, como Bismarck¹³, bem como para denunciar os inimigos do reich: judeus, britânicos e bolchevistas.

Diante do horror, do holocausto, do terrorismo imposto à Europa a partir do totalitarismo nazista, intelectuais das mais diversas correntes de pensamento voltam-se contra esse caos. Surgem os defensores dos direitos humanos. Contra essa banalização da existência humana por um projeto estúpido, ditatorial, Edmund Husserl procura a ressignificação do existir humano, por meio da razão, sem perder a essência da humanidade. O holocausto era a volta ao estágio da irracionalidade humana e à destruição da sua existência. O homem, em nome de um projeto individualista, autoritário e egoísta, era capaz das maiores atrocidades utilizando os recursos da ciência e da razão para matar. Ao destruir toda uma sociedade, destruí a humanidade, o seja, a essência do humano.

Em maio de 1935, sob a forma de conferência, Husserl apresenta uma reflexão em Viena abordando *A crise da Humanidade Européia e a filosofia*. Paisana (1997, p. 4) analisa que, diante dos acontecimentos na Europa, Husserl deixa transparecer as condições em que seu texto foi elaborado:

O tema, a idéia de Europa, não estando incluído nos temas clássicos da filosofia teórica, não é, normalmente abordado por Husserl em escritos anteriores, no entanto, em 1935 sob a pressão dos acontecimentos, o autor é conduzido a refletir sobre a problemática da filosofia política, habitualmente ausente de suas preocupações filosóficas. Com efeito, o Partido Nacional-Socialista de Hitler tinha subido ao poder na Alemanha em 1933 e rapidamente revelou o seu caráter totalitário e antidemocrático. [...] Todas as instituições apresentando quaisquer veleidades de democraticidade interna, como sindicatos, universidades, associações estudantis ou juvenis, etc., foram então ilegalizadas. Por outro lado, o caráter racista do poder nacional-socialista também não tardou em manifestar-se através da perseguição aos judeus e elementos de cor em toda a sociedade alemã e muito especialmente ainda nas universidades.

Na situação de conflito em que se encontrava a sociedade imposta pelo poder nacionalista-socialista, as manifestações racistas e de perseguição tornaram-se uma realidade, principalmente, aos judeus. Husserl era de família judaica, logo sofreu as arbitrariedades do regime, sendo expulso da universidade devido às atitudes revanchistas e ao nacionalismo exacerbado do Partido-Nacionalista Nazista. Paisana (1997, p. 5) afirma que

face a uma Europa radicalmente dividida pelos nacionalismos belicistas, Husserl procura encontrar pontos de contato que permitam lançar uma ponte entre os diversos nacionalismos, visando alicerçar uma fraternidade européia que permitiria encarar a Europa como um todo, uma Europa supranacional.

¹³ Militar e político alemão.

A situação da Europa dividida pelos nacionalismos belicistas transformou o território em campo de extrema violência, em que imperava a visão totalitarista que provocou a instalação do nazifascismo; as ações de controle e poder sem limites levaram a Itália, sob o comando de Benito Mussolini, e a Alemanha, com Adolf Hitler, aos atos da maior barbárie a que o mundo contemporâneo assistiu: genocídio, execuções sumárias, mutilações físicas, esterilização em massa, perseguições por raça, credo religioso, ideologia política, isolamentos e trabalho forçado em campos de concentração nazistas. Registrou-se uma violação total dos direitos humanos, em que estava inserido qualquer grupo de pessoas contrário ao regime nazista ou que representasse alguma divergência aos seus líderes e simpatizantes. Nesses grupos estavam inclusos trabalhadores urbanos e rurais, bem como suas lideranças e representantes de sindicatos de qualquer categoria profissional, mulheres, negros, judeus, outras etnias e minorias religiosas, crianças, adolescentes, idosos, professores e alunos universitários.

Contra essa barbárie, violação dos direitos e desvalorização da vida e existência humana, Husserl se posiciona, conforme afirma Pelizzoli (2002, p. 24):

[...] a exposição de 1935 (Krisis...) é precisa e sintomática, revelando o que estaria no contraponto de toda busca da fenomenologia: *crise*. Crise da humanidade européia, bem esboçada na catástrofe ‘autofágica’ de 1914 a 1917. Mas mesmo antes, afiguram-se pressentimentos, com os quais os filósofos, ao modo dos artistas, se envolvem *in profundis*, algo de um *tremor* e grande *temor* existencial e cultural – bem expresso no racismo e preconceitos variados, no purismo e racionalismos, que são como que pontos aglutinadores de *reações* por parte de uma humanidade que tenta desesperadamente se afirmar contra o seu estranhamento, sua dispersão, o seu *outro*.

Pelizzoli (2002, p. 25) ainda acentua que o pressentimento de Husserl era não só em relação ao presente, mas ao futuro da humanidade ocidental:

Assim [...] o que está em jogo, na verdade o presente e o futuro de toda a grande tradição do pensamento ocidental. [...] estamos submersos num dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reformas. Para ele, está em questão não só o destino da filosofia, mas da Europa, da humanidade, na mediada em que a primeira é a sua raiz, seu centro, seu sentido teleológico último, o sentido que a razão tomou punho. Definitivamente, a flexibilidade e relativização paradigmática que se espraiava nas várias pulverizações dos cânones da racionalidade ocidental, abalando sua orientação, e, em especial, a ameaça dos *irracionalismos*, tudo assustava Husserl e era motivo para buscar uma superação e um resgate. Na verdade, trata-se de *restaurar o sentido* maior do progresso da razão, das luzes mesmas, expressas em especial no racionalismo e nas filosofias da consciência com base no cogito; o final da Crise [...] é sintomático, ao buscar resgatar o racionalismo de seu ‘fracasso aparente’. A superação em jogo não se daria por um novo golpe de progresso técnico ou nova modalidade de cultura para o futuro, mas pelo retorno a *uma instância mais originária de sentido*, iniciando pela suspensão

do objetivismo e naturalismo reinantes, que estavam pretensamente a solapar a instância do espírito.

Na expectativa de ver solapada toda a instância do espírito filosófico, diante do racionalismo excessivo, tecnicista e cientificista que era uma forma de irracionalidade, Husserl busca restaurar o sentido maior do progresso da razão, das luzes mesmas, isto é, um retorno à razão da consciência com base no *cogito*. Era a volta ao sentido originário do pensar, contra o psicologismo, o empirismo, o naturalismo e o positivismo vazio de humanidade, ou seja, correntes teóricas voltadas somente para o progresso técnico e cientificista reinantes na Europa que impunham ao homem um novo tipo, uma nova modalidade de cultura.

Husserl, na conferência de 1936, considerada o seu verdadeiro testamento filosófico – a *Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*, afirmava (2002, p. 65):

Nesta conferência quero ousar a tentativa de suscitar um novo interesse para o tão frequentemente tratado tema da crise europeia, desenvolvendo a ideia histórico-filosófico (ou o sentido teleológico) da humanidade europeia. Ao expor a função essencial que, neste sentido, tem a exercer a filosofia e suas ramificações, que são nossas ciências, a crise europeia também ganhará uma nova elucidação.

Para Husserl, era inconcebível que a Europa, berço da razão desde os gregos antigos, negasse a dimensão da vida como estava ocorrendo na modernidade. Por isso, Husserl (2002, p. 66) alertava para a importância de dirigir-se o olhar “da corporeidade humana para a espiritualidade humana”. Portanto, a crise da humanidade europeia era uma crise do pensar.

As nações europeias estão enfermas. Diz-se que a própria Europa está em uma crise. Não faltam curandeiros. Estamos submersos num verdadeiro dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reforma. Mas por que aqui as ciências do espírito, tão ricamente desenvolvidas, não prestam o serviço que as ciências da natureza cumprem excelentemente em sua esfera? Aqueles que estão familiarizados com o espírito das ciências modernas poderão responder sem dificuldade: a grandeza das ciências da natureza consiste em elas não se conformarem com uma empiria sensível porque, para elas, toda a descrição da natureza só é uma passagem metódica para a explicação exata, em último lugar, físico-química. Os mesmos opinam que as ciências ‘meramente descritivas’ nos prendem às finitudes do mundo circundante terreno. Mas a ciência da natureza matemático-exata abrange, com seu método, as infinitudes em sua efetividades (*in ihrer Wirklichkeiten*) e possibilidades reais (*und realen Möglich-keiten*).

Nesse cenário de crise e de enfermidade, como a considerava, o pensador reagiu e teceu severas críticas ao modelo e às concepções de ciências vigentes.

3. Husserl e a crítica ao psicologismo, ao empirismo, ao naturalismo e ao positivismo

Percebi que a busca metodológica de Husserl leva-o a estabelecer um fundamento mais seguro para a Lógica. De outro modo, suas atividades intelectuais desenvolveram-se orientadas por um forte ímpeto de busca pelo rigor, por uma fundamentação científica. Esse fato nós o podemos verificar, por exemplo, nas *Investigações Lógicas* (1900), obra situada num momento no qual a Psicologia empírica era comumente vista como carro chefe das ciências humanas, momento também marcado por uma forte herança positivista presente no berço dessas ciências.

Nessa obra, a Lógica se apresenta como ciência fundamental e de sua interpretação dependia, em última instância, a interpretação de toda ciência. Husserl a apresenta como uma espécie de autoexposição da própria razão pura: “ciência na qual a razão puramente teórica executa uma auto-reflexão” (FRAGATA, 1959 p. 24). O autor vê, assim, a própria necessidade de redefinição do conceito como “arte de julgar retamente”. Para ele, a Lógica deveria ser vista como uma ciência teórica que desse a explicação última mesma da cientificidade, ou seja, fundamentação última do saber, ou ainda “ciência das ciências”.

Entretanto, para Husserl, a “teoria das ciências” deveria ser investigada, ela própria, na sua essência de teoria. Essa proposta de rigor leva Husserl a uma “Lógica Pura”¹⁴, que estudará as condições de possibilidade de uma teoria em geral. O filósofo entendia que, enquanto “teoria das teorias”, a Lógica pura teria que ter no seu próprio seio os germens da sua justificação. Deveria, ainda, ultrapassar a noção vulgar da Lógica formal para entrar no âmbito da lógica transcendental¹⁵.

É necessário, contudo, lembrar que antes de começar o seu trabalho de fundamentação, explica Fragata (1959, p. 31), Husserl sente a necessidade de afastar os tentadores pressupostos psicologistas pelos quais ele mesmo, durante muito tempo, se deixara aliciar.

Husserl defende que temos uma espécie de matéria psicológica que entra em ação em todas as nossas atividades cognoscentes, e de cuja elaboração dependem essas

¹⁴ “O conceito de Lógica pura compreende um conjunto de problemas teoricamente fechado que dizem essencialmente relação à idéia de teoria” (FRAGATA, 1959, p. 28).

¹⁵ A Lógica assim concebida por Husserl é englobada na teoria do conhecimento; antecede todas as outras disciplinas e pretende explicar, era o processo psicológico do conhecimento, mas esclarecer as suas leis e elementos constitutivos. (FRAGATA, 1959, p. 29).

mesmas atividades. Nesse sentido, afirma que “o fundamento teórico para a construção duma arte lógica teria que ser, portanto, subministrado pela Psicologia, ou mais precisamente pela Psicologia do Conhecimento” ¹⁶. No entanto, Husserl se desilude com essa perspectiva. Suas dúvidas começaram durante a escrita de *Filosofia da Aritmética*, publicada em 1891. Conforme Fragata (1959, p. 34), percebia-se que

[...] As análises psicológicas manifestavam-se fecundas quando se tratava de esclarecer as origens das representações matemáticas e dos métodos práticos; mas passando das conexões psicológicas do pensamento, ou do *ato de pensar*, à unidade lógica do conteúdo de pensamento, o insucesso era flagrante.

Assim, surgira uma grande dúvida a Husserl: será que a objetividade da Matemática, da ciência em geral e, portanto, também da Filosofia, era compatível com uma fundamentação da Lógica na Psicologia? A esta questão, o filósofo dedicaria o *I volume das Investigações Lógicas*.¹⁷ Ele rejeita o psicologismo como fundamento da Lógica e da Filosofia. Contra este psicologismo, opõe a distinção – considerada basilar – entre o ato de julgar ou conhecer a lei, isto é, a lei como reguladora do pensamento, a lógica (que se refere ao conteúdo pensamento) e a lei psicológica (que regula o processo cognoscitivo).

A partir dessa distinção primeira, Husserl supõe o papel fundante das “verdades em si”. De outro modo, a verdade possui um caráter absoluto válido em si mesmo, prescindindo de qualquer constituição psicológica da consciência. Esse autor ressalta que a Psicologia refere-se aos juízos como “assentimentos” ou “atos de consciência”, ao passo que a Lógica considera o juízo como “unidade ideal de significação”.

Dessa forma, chama a atenção para o fato de que não se deve confundir o juízo com o conteúdo do juízo; não nega que as leis lógicas se manifestem por meio de atos psicológicos, mas ressalta: “os pressupostos psicológicos ou componentes da afirmação duma lei não se devem confundir com os elementos lógicos do seu conteúdo” (FRAGATA, 1959, p. 38). De outra forma, não se deve reduzir as leis lógicas às leis psicológicas, pois implicaria transformá-las numa “ciência indutiva” ¹⁸, já que a Psicologia – lembra Husserl – é unanimemente considerada uma ciência experimental.

Assim, dos fatos psicológicos não se pode haurir leis de caráter absoluto. Isso significa dizer que, se o saber humano se baseasse fundamentalmente na Psicologia, todo

¹⁶ “Tal opinião arrebatara o ânimo de muitos pensadores não só na Inglaterra com J. St. Mill, mas mesmo na Alemanha onde, além de Lipps, se deixaram também influenciar pela mesma doutrina Wundt, Sigwart, Erdman, para citar apenas autores a que Husserl repetidas vezes se refere. O próprio Brentano também defendia certa fundamentação da Lógica., e conseqüentemente da Filosofia” (FRAGATA, 1959, p. 32).

¹⁷ São muito comuns críticas no sentido de que Husserl expressara uma reação antipsicologista um tanto quanto exagerada e possivelmente, assim, o psicologismo tal como ele criticou talvez nunca tenha existido historicamente. Ver: Vanni-Rovighi, 1989, p. 54-49. Fragata, 1959, p. 35.

¹⁸ Para Husserl, todas as leis indutivas têm um caráter de probabilidade.

ele ficaria aberto e inconsistente, abrindo caminho a um *ceticismo* radical. De outra maneira, Husserl chama a atenção para o fato de que as leis lógicas, puras, não podem ter seu fundamento de justificativa pela indução, pois, de acordo com esse filósofo, o que elas afirmam é plena e inteiramente válido e ressalta que a fundamentação da Lógica pura não se obtém por indução, ou seja, não brota da experiência psicológica (ainda que só por meio dela se possa conhecer).¹⁹ Sua fundamentação e justificação se obtém por aquilo que Husserl denomina de *evidência apodíctica*.

Husserl também refuta o psicologismo, baseando-se, sobretudo, nas consequências absurdas de uma fundamentação psicológica e, portanto, empírica da Lógica e da Filosofia, cujas consequências culminam no *relativismo* e no *ceticismo*. Segundo Fragata (1959, p. 41), a refutação é efetuada por meio de um ataque mais direto à própria condição da Psicologia experimental: uma ciência ainda imprecisa e, portanto, imperfeitamente fundamentada, que não pode ter pretensões de fundamentar outras, muito menos a Filosofia, em razão da sua forma de apreender e interpretar os fenômenos humanos.

Fragata (1959), comentando Husserl, explica que este considerava que o erro dos lógicos psicologistas era o de encarar a Lógica apenas como uma tecnologia. De outra maneira, considerando a ciência mais pelo lado subjetivo do que pelo objetivo e, portanto, atendendo apenas aos caracteres metodológicos da Lógica, negligenciam a distinção fundamental entre normas puramente lógicas e as regras técnicas do modo de pensar especificamente humano.

Husserl entendia que o estabelecimento de uma Lógica pura, uma “teoria das teorias”, deveria superar os âmbitos de qualquer ciência particular e de modo nenhum poderia pertencer a uma ciência empírica. Ficava, assim, resolvida a sua grande questão ou crítica colocada em relação ao psicologismo. Observamos que a crítica de Husserl à influência epistemológica dessa psicologia sobre as ciências e filosofia pode ser traduzida como a busca por uma *lógica pura* (Prolegônemos à lógica pura, 1900), ou seja, um mundo de puras essências e idealidades ausentes de pressupostos e marcadas por seu caráter “*apriori*”.

Tornou-se, pois, perceptível que a crítica de Husserl “caminha em direção a uma lógica pura formal, vazia, independente de todo o caráter empírico e psicológico” (PELIZZOLI, 2002, p. 28 - 29). Desse modo, introduz o problema do sentido objetivo das formas lógicas. Para Husserl, o esquema objetivista manifesto no empirismo, no psicologismo e no naturalismo é a base do progresso científico e tecnológico enraizados no positivismo.

¹⁹ Husserl exemplifica esta afirmação ao ressaltar que “os números, as somas, os produtos distinguem-se dos atos de contar, somar, multiplicar. Assim, por exemplo, o número cinco não é o ato de contar cinco”. In (FRAGATA, 1959, p. 41).

Trata-se, segundo o autor, de um esquema desqualificador do papel do espírito, ou seja, do papel fenomenológico-intencional como algo relevante na produção do conhecimento.

Husserl critica, também, a posição do naturalismo que pretende reduzir a subjetividade à objetividade e defende uma nova noção de consciência nas ciências humanas. Defende que é prioritário, diante das fragilidades heurísticas do arcabouço teórico psicologista, naturalista e positivista, reafirmar a filosofia desde o cartesianismo. De outro modo: “é necessário retroagir até a raiz mais profunda da questão, ao ponto exato da viragem [...] a fim de que se possa, em nova arrancada de lucidez, corrigir os rumos da história” (PELIZZOLI, 2002, p.29).

O neocartesianismo de Husserl defende a necessidade de busca das evidências primeiras, ou seja, de uma protológica que refunde a Lógica. Trata-se da obsessão por um porto seguro e racional. Assim a proposta/atitude metódica radical desse pesquisador se coloca na linha do renascimento do sujeito via *ego cogito* e seu rigor científico que visa a peneirar as contingências, corporeidades e alternativas “não científicas”, para fazer restar apenas o que passa pelo crivo dos preceitos científicos (PELIZZOLI, 2002, p. 29).

Desse ponto de vista, ainda conforme Pelizzoli (p. 30), pode-se afirmar que é explícito o papel conferido, em Husserl, ao *ego cogito* transcendental absoluto, garantidor de todo sentido enquanto intencionalidade via consciência apodítica. É possível, também, entender que o filósofo vai além da proposta metodológica cartesiana, já que, para ele, a origem do mal (da imperfeição da filosofia) poderia ser encontrada em Descartes, em função de sua falta de fundamentação de radicalismo; defendia a necessidade uma verdadeira fundamentação, ou seja, uma “ciência universal” e “rigorosa” em sentido “radical”.

Nesse contexto, rejeitadas as pretensões psicologistas, Husserl põe-se o objetivo de estabelecer as questões preliminares das características de uma verdadeira fundamentação. O filósofo reduz o caráter fundamental desta a três características: 1) seu caráter “a priori”; 2) sua ausência de pressupostos e; 3) sua evidência apodítica.

O primeiro elemento da radicalização fundamental aponta para a preocupação de Husserl – como é possível notar nas *Meditações Cartesianas* - no sentido de exigir a construção de uma Lógica independente de qualquer fundamentação empírica, ou seja, absoluta. Uma fundamentação radical, defendia o autor, não poderia partir de fatos, vez que a Lógica e a Filosofia não colhem os seus conteúdos da verificação experimental, pois estão inseridas numa dimensão reflexiva metaempírica – trabalham com verdades absolutas.

A radicalidade do *apriori* manifesta-se cada vez mais intensamente na produção de Husserl. Para ele a imanência do princípio da Filosofia deveria ser absoluta,

deveria partir de “idealidades”, de significações puras. Válidas em si mesmas, apresentam-se com plena independência relativamente à contigência dos fatos. Este *apriori* universal deve se apoiar sobre si mesmo, ou seja, ser autojustificativo.

O segundo elemento da radicalização fundamental, a ausência de pressupostos, é ressaltado, por exemplo, na crítica que Husserl faz à intromissão da Psicologia Experimental na Filosofia, o que, para o autor, tem contribuído para adulterar a filosofia, introduzindo no seio da mesma germens de ceticismo, em vez de impulsioná-la como ciência rigorosa. Neste sentido, em *Filosofia como ciência rigorosa* (1952), Husserl, afirma que “[...] da História vem-nos, sem dúvida, uma corrente de ‘vida filosófica’, [...] mas não nos fazemos filósofos com as filosofias’, [...] ‘o impulso da investigação tem que partir não dos filósofos, mas das coisas e dos problemas’” (*apud* FRAGATA, 1959, p. 49). Tratava-se, pois, para Husserl, de propor um fundamento científico absoluto que, de tal modo, se impusesse preconceitos de escola. Na observação do filósofo, a busca desse radicalismo absoluto é uma empresa árdua; não é apenas uma palavra vazia, mas uma busca constante e permanente. Trata-se de uma “aquisição radical”, que deve ser feita a partir das “coisas”, isto é, dos problemas.

Em suas *Meditações Cartesianas* (2001), o autor explica que não será ele próprio nem suas convicções, mas as “coisas” que se hão de impor para dar testemunho da verdade. No seu caráter primordial “as coisas” não são, porém, as realidades exteriores à consciência. Defende, pois, a necessidade de se começar pelas “coisas” como elas se revelam na sua pureza insofismável e, portanto, prescindir do seu caráter existencial. Trata-se da necessidade de *evidência*²⁰, como revelação primordial da “coisa”.

Assim, nessa evidência, culmina a absoluta falta de pressupostos como segundo elemento de radicalização de uma teoria genuína. Por meio dessa autoevidência radical revela-se sua verdadeira autonomia. O terceiro e último elemento da radicalização fundamental da teoria é a necessidade de uma evidência apodítica. Para Husserl, não basta qualquer evidência; esta tem que ser absoluta de dúvida.

Como explicita em *Investigações Lógicas* (1900), a evidência deve ser compreendida em correlação com aquilo que o autor define como intenção. Entendo que, neste ponto, fazem-se necessárias algumas palavras sobre o conceito de *intuição* para se compreender o de *evidência*. Husserl comenta que a intenção é significativa quando entendemos a sua significação sem considerar a presença do objeto e é intuitiva quando

²⁰ O autor explica em suas *Investigações Lógicas* que a evidencia deve ser haurida das experiências, em que as coisas e os estados das coisas se me apresentam por si mesmas.

provém da síntese entre a intenção e o objeto. A evidência apodítica, para esse autor, não é mais que um determinado grau de percepção no qual se intrometem sempre, em maior ou menor escala, elementos imaginativos. Toda evidência é a consciência da intuição ou da posse de certo grau da realidade experimentada. Para que a “evidência apodítica” se manifeste, basta que se verifique uma absoluta ausência de dúvida, como mencionado, semelhante à que acompanha a verificação dos princípios fundamentais. Trata-se de um modo de percepção clara e distinta. Para nos levar a esse contato íntimo com a realidade, ao campo absoluto das “evidências apodíticas”, Husserl fundamenta a sua *fenomenologia*.

A expressão fenomenologia (*phainómenon* + *logos*) vem do grego, do verbo *phaíno* que significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se. *Phainómenon* é o que aparece, é visível, se mostra. O verbo *lego* (infinitivo: *légein*), também do grego, possui vários significados: juntar, contar, enumerar, dizer, declarar, anunciar, designar, escolher, ler, refletir, pensar.

O substantivo *logos*, originário desse verbo, significa palavra, o que é dito, discurso, revelação divina, resposta de um oráculo, máxima, ordem, matéria de estudo ou de conversação, argumento, pensamento, inteligência, juízo, explicação, estudo, razão ou valor de uma coisa, justificação. Portanto, *logos* é o que permite ver, oferece razão, o sentido, a natureza, a causa, o fundamento de alguma coisa (HEIDEGGER, 1989).

Compreendendo e interpretando o sentido e o significado do fenômeno, o mundo fenomenológico se evidencia, aparece (BICUDO, 1999). Etimologicamente, *fenomenologia* é o estudo ou a ciência do fenômeno. Entendendo-se *fenômeno* como aquilo que aparece e se mostra por si mesmo e *logos* como discurso esclarecedor, temos *fenomenologia* como sendo o discurso esclarecedor daquilo que se mostra por si mesmo. Procura-se abordar diretamente o fenômeno, interrogá-lo e descrevê-lo, numa tentativa de captar a sua essência (MARTINS, 1992).

Uma das principais preocupações da fenomenologia como método é evidenciar as estruturas em que a experiência ocorre, é deixar transparecer na descrição das experiências as suas estruturas universais. De acordo com Husserl (2000), os fenômenos são os atos e os correlatos dessa consciência vividos pela consciência. Assim, Husserl apresenta as categorias da fenomenologia que contribuem para melhor apreensão do fenômeno, dentre as quais destacamos: a intencionalidade, a *epoché* e a redução eidética. O autor esclarece que uma das ideias principais da fenomenologia é a de que “toda consciência é consciência de alguma coisa”.

Trata-se de uma intencionalidade da consciência que se define na medida em que visa ao objeto. Assim, “a *intencionalidade* significa apenas esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de *cogito*, o seu *cogitatum* em si próprio” (HUSSERL, 2000, p. 48). De outra forma, a todo conteúdo visado, a todo ato de conhecimento (*noema*) corresponde a certa modalidade de consciência (*noesis*).

Em relação à suspensão provisória de juízos, ou *epoché*, Husserl esclarece que essa suspensão é uma forma de apreensão do fenômeno como ele realmente é e não da forma como dizem que ele é, ou seja, é uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico no modo de ser da existência das coisas do mundo. Com a *epoché*, diz Husserl:

Pomos fora de ação a tese geral própria da atitude natural e pomos entre parênteses tudo o que ela compreende; por isso, a totalidade do mundo natural que está sempre ‘aqui para nós’, ‘ao alcance da mão’ e que continuará a permanecer como ‘realidade’ para a consciência, ainda que nos agrade colocá-la entre parênteses (*Apud* ABBAGNANO, 1999, p. 339).

Ainda por meio da *epoché*, isto é, por meio da suspensão de juízos, Husserl afirma:

Fazendo isso, como é de minha plena liberdade fazê-lo, não nego o mundo, como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir como se fosse um cético, mas exerço a *epoché* fenomenológica, que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaço-temporal. (*Apud* ABBAGNANO, 1999, p. 339)

Segundo Husserl (1996a, p. 20), essa suspensão é fundamental para a compreensão do fenômeno: “a *epoché* filosófica, que nos propusemos praticar, deve consistir, formulando-o expressamente, em nos abstermos por completo de julgar acerca das doutrinas de qualquer filosofia anterior e em levar a cabo todas as nossas descrições no âmbito desta abstenção”.

Já redução *eidética*, segundo Husserl, é uma decorrência da *epoché*, uma forma de descrição dos fenômenos como eles são, isto é, no seu estado “primitivo”, anterior a qualquer interpretação. Neste sentido, a redução *eidética* é um desvendar, um pôr a descoberto, um desentranhar o fenômeno para além da sua aparência. Uma vez suspensos os pré-conceitos (*epoché*), a redução *eidética* (descrição) e tendo-se clareza de que toda consciência é intencionalidade, faz-se necessário um trabalho de interpretação (hermenêutica) para apreender os significados do fenômeno. Essa tarefa interpretativa consiste em decifrar o sentido aparente, em explicitar os sinais de significação. Para a fenomenologia, todo fenômeno está relacionado com o mundo humano, por isso, todo fenômeno é uma multiplicidade de significados.

Dessa forma, Heidegger (1989) afirma que o fenômeno nos remete à questão da verdade (*alétheia*), cuja etimologia grega significa desvelamento, desocultamento. A experiência fenomenológica é, precisamente, a do ser no mundo. É o que nos incita a dizer que o fenômeno aparece como uma estrutura, isto é, como uma multiplicidade significativamente unificada por meio das relações características dessa mesma estrutura. Nesse sentido, Capalbo (1996, p. 19) afirma:

Não nos é possível separar o fenômeno e coisa em si. O fenômeno é conhecido diretamente, sem intermediários, ele é objeto de uma intuição originariamente doadora. Não há fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência de algo, não há consciência sem que ela seja consciência de algo, sem que seja determinada como certa maneira de visar os objetos, o mundo.

Destarte, podemos dizer que a análise do “ser-no-mundo” aproxima-nos da compreensão de que o ser humano é um ser histórico. Assim, do ponto de vista da fenomenologia, a história apresenta-se como manifestação do esforço da interação dos homens entre si, e destes, com o mundo. As idéias de Husserl criaram um caminho fecundo para o estudo do comportamento humano, e coube à fenomenologia a tarefa infinita de explicar e compreender a gênese e o sentido do mundo e do ser humano. Conforme Zitkoski (1994, p. 101-102),

a pretensão de Husserl fora bastante grande, mas a prudência e a seriedade filosófica não o deixaram cair na ilusão e/ou convencimento ingênuo. A fenomenologia como ciência primeira sempre fora concebida por Husserl como uma tarefa infinita e/ou um ideal que se desenvolveria com a colaboração de sucessivas gerações de filósofos até atingir o grau máximo de racionalidade e universalidade científicas.

A fenomenologia, portanto, primariamente é um método de evidenciação (entendida no sentido apodítico reflexo-radical), significa, para Husserl, a busca de um fundamento sólido para a filosofia e a ciência, uma ciência radical. Zilles (2002, p. 40 - 41) afirma que Husserl

tenta estabelecer uma filosofia primeira, criando uma ciência fundamental da subjetividade pura. A consciência atuante é este fundamento primeiro de toda a objetividade. Tal filosofia primeira é a fenomenologia como a ‘ciência descritiva eidética da consciência pura transcendental’ ou a ‘doutrina pura descritiva das essências das estruturas imanentes da consciência’. A filosofia tornar-se-á ciência de rigor quando nos fizer tomar consciência de que as construções teóricas do espírito não podem restringir-se à descrição objetivista dos fatos individuais e subsistentes em si mesmos.

Portanto, como ciência rigorosa, a fenomenologia demandará do estudioso, do pesquisador, do ser humano, uma atitude fenomenológica que nos guiará às raízes, isto é,

às origens últimas de todas as coisas. Segundo Zilles (2002, p. 41), “na fase da crise, Husserl busca este fundamento, de alguma forma, no mundo da vida (*Lebenswelt*)”. Esse pressuposto é basilar para o pensador na constituição de sua teoria.

4. O *Lebenswelt*: o mundo da vida

A categoria do *Lebenswelt* é fundamental e significativa para Husserl em toda a sua trajetória como homem e pesquisador rigoroso; porém, a partir de 1934 – 1937 sua preocupação com essa categoria se intensificou; esse período, em que se dedicou a estudar a crise da modernidade, Husserl chamou de: *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Ele entendeu que a crise tinha como uma das razões a conjuntura em que se encontrava a filosofia. Segundo o autor (2001, p. 22), nas *Meditações Cartesianas*:

O estado de divisão no qual se encontra atualmente a Filosofia, a atividade desordenada que ela empreende nos levam a pensar. Do ponto de vista da unidade científica, a filosofia ocidental encontra-se, desde meados do século passado, num visível estado de decadência em relação às épocas precedentes. Por toda parte, desapareceu a unidade: tanto na determinação do objetivo quanto na colocação dos problemas e no método.

Preocupado com esse estado de desordem, Husserl aborda a problemática que, a seu ver, levou à crise. Na sua concepção, a crise se instalou a partir do momento em que houve a matematização da ciência, a aceitação como verdade das repostas dadas pelo método científico, enfim, momento de afastamento do homem do seu mundo-vida, da sua humanidade. Mas, o que significava para Husserl esse mundo-vida que ele denominou de *Lebenswelt*? O que era para Husserl a denominação de humanidade? Por que a preocupação com essa humanidade, a ponto de dizer que havia uma crise da humanidade europeia?

Segundo Zilles (2002, p. 48), Husserl entende o *Lebenswelt* como sendo: “a redução ao mundo da vida, quer dizer, ‘colocar entre parênteses’ o que se refere a ele [mundo]. Entretanto, a *epoché* não é o recurso de um idealista escrupuloso, mas o método para o acesso à experiência transcendental por vocação rigorosamente filosófica”. Ainda, de acordo com Zilles (2002, p. 48), “por *mundo da vida* Husserl não entende, pois, o mundo de nossa *atitude natural*, na qual todos os nossos interesses teóricos e práticos são dirigidos aos entes do mundo. O mundo da atitude natural era preenchido por interesses teóricos e práticos direcionados ou dirigidos aos entes do mundo”.

O mundo da vida é preenchido a partir da *atitude fenomenológica* que faz a suspensão de nossa atenção no horizonte da *atitude natural* para ocupar-nos unicamente com o próprio mundo da vida, isto é, “como tem lugar para nós a permanente consciência da

existência universal, do horizonte universal de objetos reais efetivamente existentes” (ZILLES, 2002, p. 48).

Portanto, o *Lebenswelt* é o âmbito de nossas originárias “formações de sentido”, do qual nascem as ciências. Para Husserl, o mundo da vida é um *a priori* dado com a subjetividade transcendental, isto é, um horizonte privilegiado do eu transcendental ou puro, enquanto doador de sentido em relação ao eu empírico, mundano, ou seja, uma consciência pura.

Nas suas últimas obras, referindo-se à filosofia, Husserl, com seu rigor, pesquisa atentamente o processo histórico; visualizando a possibilidade de uma perspectiva fenomenológica, analisa que houve um afastamento do ser humano em relação a sua própria humanidade. Mas, o que seria esse afastamento da sua humanidade? Husserl se deparou com questões subjetivas diante do momento tecnicista em que vivia a ciência, devido aos métodos científicos como o psicologismo e o positivismo. Nesse contexto, a ideia de humanidade deveria ser bem esclarecida para não se tornar uma simples divagação metafísica.

A humanidade a que Husserl se referia tratava de uma rigorosa investigação da natureza filosófica sobre a relação, a interação do homem com seu mundo, o qual deveria ser compreendido como todo o horizonte noético-noemático²¹, possível de ser captado nas essências da redução fenomenológica. É justamente na dimensão da captação das essências que Husserl se apresenta como um filósofo rigoroso em busca da constituição do mundo da vida, do *lebenswelt*, por meio da fenomenologia. Por isso, é importante lembrar que humanidade não são apenas as manifestações afetivas e emocionais que predominam no senso comum, isto é, na atitude natural; humanidade, conforme Husserl (*apud* Zilles, 2002, p. 43), significa

uma unidade de vida, de uma ação, de uma criação de ordem espiritual, incluindo todos os objetivos, os interesses, as preocupações e os esforços com as instituições e as organizações. Nelas atuam os indivíduos dentro das sociedades múltiplas de diversas complexidades, em famílias, raças, nações, nas quais todos parecem estar interior e espiritualmente vinculados uns aos outros e, como disse, na unidade de uma estrutura espiritual.

Fazer parte de uma humanidade é colaborar com a cultura; é contribuir para os valores que a constituem; é a fatalidade de todos aqueles que são excelentes e se elevam acima das suas preocupações e infortúnios individuais, é fazer parte de uma *humanitas* autêntica. Tudo isto está contido numa análise científica de essência da ideia de uma humanidade racional que conduz a múltiplas investigações particulares que se vão ramificando (FABRI, 2005, p.157 - 172).

²¹ Relação sujeito e objeto como uma unidade, não separados como entendia a visão da ciência positivista.

O afastamento da humanidade ocorre a partir do momento que o homem deixa de se preocupar com o fundamento absoluto do viver originário, isto é, deixa de compreender a sua interação homem-mundo na dimensão noético-noemático. Ele passa a viver um relativismo extremo esquecendo-se da existência do ser, isto é, como ser-no-mundo; e como consequência afasta-se do sentido de humanidade. Então, distante da humanidade, resta pouco como referência à mesma. Distanciado, o homem não sabe e não encontra o que buscar. Portanto, fica como se houvesse perdido a sua essência. Em outras palavras, afasta-se do que o torna singular e do que o torna humano. A preocupação de Husserl com a crise da humanidade europeia, como foi mencionada, estava justamente em esclarecer os equívocos da ciência moderna, na qual as teorias e correntes de pensamento tinham como finalidade uma leitura físico-matemática da realidade e de todo o mundo envolvido.

Na obra *As Investigações Lógicas*, Husserl discorreu sobre o seu tratado de lógica pura e esclareceu a separação entre o ato psíquico e o conteúdo do pensamento. Na quinta investigação (cf. HUSSERL, 1985, 471– 487) apresentou um novo conceito de consciência, ou seja, consciência como intencionalidade. Por ser um estudioso da matemática, percebia os limites que a ciência exata tem para explicar todas as realidades, principalmente a realidade subjetiva, como queriam vários estudiosos que se intitulavam filósofos e que pretendiam propiciar às realidades (física, natural e humana) uma visão exclusivamente por meio da ciência positivista. Husserl afirmava que a matemática como ciência exata e as demais ciências de cunho tecnicista não dariam respostas e nem compreenderiam o campo da humanidade, isto é, o campo do saber humano e do mundo da vida; por isso, ocorreu a crise que a humanidade europeia estava vivendo naquele momento. Esse fato se evidencia na atualidade com o desenvolvimento tecnológico, com a comunicação de massa e o processo de globalização.

A trajetória intelectual de Husserl pode ser concebida em etapas. Para efeito de compreensão é dividida na seguinte ordem, conforme Zilles (2002, p. 14):

Os intérpretes costumam distinguir três etapas no pensamento de Husserl, relacionadas a três de suas principais obras. Fala-se do Husserl das *Investigações lógicas* caracterizadas por um logicismo essencialista; das *Idéias* como o idealismo transcendental; da *Crise* como o vitalismo historicista.

A partir dessas etapas, podemos, de forma simplificada, assim denominar esse autor: primeiro Husserl, segundo Husserl e último Husserl. Na terceira etapa, ou na fase do vitalismo historicista, marca-se o seu momento de denúncia com a *Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. É significativo ressaltar que, mesmo caracterizado por etapas, o pensamento de Edmund Husserl, apresenta unidade, isto é, existe continuidade no projeto

husserliano: explicação oportuna para chamar a atenção de algum espírito mais desavisado ou que pretendesse descaracterizar o projeto do pai da fenomenologia.

A obra, *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*, é considerada o testamento político de Edmund Husserl, conforme Stefan Strasser *apud* Zilles (2002, p. 43). É a sua fase de maturidade intelectual, do vitalismo historicista. É o testamento que confirma o espírito metódico de um pensador incansável e de um filósofo criterioso no aprendizado constante que se manifestou com o objetivo de instituir uma filosofia como ciência rigorosa, especialmente, diante da condição de fragilidade em que a mesma se encontrava nos tempos do filósofo.

O inconformismo de Husserl, sua atitude rigorosa de investigação, a agudez do seu espírito o tornavam distinto dos demais cientistas e pensadores. Entendia que o que estava em questão eram a vida, as vivências humanas e não cálculos, variantes expressões matemáticas ou um método que tratasse o homem com a mesma precisão das ciências naturais. A sua preocupação e pretensão de apresentar uma filosofia como ciência de rigor indicava a sua inquietação em não admitir que a vida humana ficasse à mercê de um projeto frágil, incoerente, de suporte teórico ou de teoria volátil e vulnerável (KELKEL e SCHÉLER, 1954; GILES, 1989).

Para Husserl, estava exposta a crise da humanidade, por conseguinte, a sua preocupação em evocar a herança cultural que originou e constituiu o alicerce comum da civilização ocidental. Seu posicionamento foi contra o desvio racionalista e, consequentemente, contra o irracionalismo. Assim expôs a sua concepção contra esse irracionalismo, denominado por ele de racionalismo ingênuo, presente nos séculos XVII e XVIII e ao qual fez oposição. Entendia as tarefas infinitas da razão humana e, ao mesmo tempo, era contrário ao objetivismo reinante nas ciências positivas, de forma marcante na psicologia, devido à consciência científica que se percebia do espírito enquanto espírito, impossível de ser captada pelo método e por técnicas dessas ciências.

Zilles (2002, p. 42 – 43) afirma que as palavras de Husserl ecoaram como uma profissão de fé: “e, portanto, as idéias são mais fortes que todas as forças empíricas”. Ao mencionar a crise da humanidade, Zilles (2002, p. 43) esclarece que

Esta crise refere-se às ciências européias e ao homem europeu; refere-se à Europa como maneira espiritual, a Europa engloba manifestamente os domínios ingleses, os U.S.A., etc. Trata-se aqui de uma unidade de vida, de uma ação, de uma criação de ordem espiritual, incluindo todos os objetivos, os interesses, as preocupações e os esforços com as instituições e as organizações. Nelas atuam os indivíduos dentro das sociedades múltiplas de diferentes complexidades, em famílias, raças, nações, nas quais todos

parecem estar interior e espiritualmente vinculados uns aos outros e, como disse, na unidade de uma estrutura espiritual.

Husserl considerava que o grande erro do objetivismo foi o esquecimento ou a desvalorização do subjetivo, ao substituir o mundo da vida pela natureza idealizada na linguagem dos símbolos. As teorias lógico-matemáticas impuseram o objetivismo a uma instância de ordem subjetiva que seria impossível alcançá-la por meio do método lógico-matemático.

O resgate do mundo da vida para Husserl só seria possível a partir do resgate do mundo humano. O anúncio de uma crise da humanidade europeia e a filosofia são o seu legado histórico e, ao mesmo tempo, uma ação política de contestar todo o universo científico imposto pelas ciências lógico-matemáticas.

O mundo estava em crise motivado pelo irracionalismo do objetivismo que forçava o desaparecimento da subjetividade, porque o progresso científico era explicado como única saída e única resposta para os problemas do mundo. Husserl observava com pesar esse fato, pois era uma confusão, uma ilusão essa interpretação que estudiosos e filósofos tomavam como escolha para a situação. Ele entendia que tal escolha não teria condições para solucionar o enigma constituído pelo conveniente mau uso da ciência, do esquecimento e do alheamento do mundo da vida. Para tanto, Husserl indicava a fenomenologia como um direcionamento para uma solução ou superação da crise que alienava o ser humano da sua origem, ou seja, da sua humanidade. Assim entendendo, analisa detidamente o papel da crise e reforça que a mesma foi a extensão das ciências positivistas na sociedade moderna que fez o distanciamento do subjetivo no homem; por isso a sua veemente crítica ao reducionismo da racionalidade moderna que reduziu o conhecimento, o saber à mera esfera do técnico-científico. Ele entende que essa visão cientificista afastou e afasta a filosofia da sua função primeira; isto é, colocar a ciência como exclusivo e determinante elemento de compreensão do mundo. A racionalização da ciência, ou melhor, a razão técnico-científica torna-se pensamento único. Nesse contexto, Pizzi (2006, p. 23) esclarece que

o fato de dar-se conta da crise gera também reações que indicam a busca de alternativas plausíveis. A partir do amplo leque da reflexão filosófica encontramos, nas últimas obras de Husserl, aspectos que identificam a crise das ciências modernas como expressão da cultura do final do século XIX e início do seguinte, furto do matematicismo do saber, atitude que afasta a razão dos problemas humanos. Diante disso, o autor insiste que é necessário reorientar a razão e as próprias ciências. Essa proposta objetiva aprofundar a discussão em torno da clássica relação entre Filosofia e racionalidade, cujo objetivo pretende apontar alternativas que possam ampliar o conceito de razão, até o ponto de reconhecer, no debate filosófico, a contribuição desse saber inerente ao *Lebenswelt*.

Desse modo surge sua proposta de um novo e rigoroso método que tivesse como base fundamental a valorização das pessoas no seu mundo da vida, situando-as como seres histórico-culturais, tendo como origem as vivências e as experiências do cotidiano. Para atender a sua proposta de “reumanização do homem”, Edmund Husserl assumiu a fenomenologia como método, por meio do qual os homens, os sujeitos se descobrissem como seres no mundo em uma sociedade de sujeitos receptivos aos demais.

Assim, a Fenomenologia restabelece a idéia de humanidade – originária da cultura grega nos seus primórdios –, ou melhor, restaura as certezas e as verdades que a compreensão humana não conseguira elaborar, devido à ação do positivismo que limitou a verdade no campo das ciências exatas. A verdade não se afasta da sua origem, como a compreende a maneira de visar da consciência. Neste aspecto, Morujão (2002, p. 331 – 332) confirma que:

No sentido fenomenologicamente mais primitivo, revelou-se o mundo como mundo de coisas, fundamento de todos os outros; mundo perceptivo, englobante de todos os objetos possíveis da nossa experiência, terreno universal de cada uma das nossas experiências singulares. O retorno a este mundo é o retorno ao *mundo da vida* (*Lebenswelt*), ao mundo em que continuamente vivemos e que oferece o terreno para toda a atividade cognoscitiva e toda determinação científica, representando uma esfera infinita de ser válido. O *Lebenswelt* será o âmbito dos fenômenos puramente subjetivos, embora, não de puras faticidades de fluxos psicofísicos de dados sensuais, mas sim de fluxos espirituais que, nessa qualidade, necessariamente, exercem a função de constituírem estruturas significativas. Simplesmente, nenhuma filosofia, até hoje, elegeu como tema a esfera do subjetivo e, deste modo, realmente a descobriu; se a meditação filosófica, contudo, quiser realizar o seu sentido de fundamentação originária (*Ursiftung*) como ciência universal e ordenada a fundamentos últimos, necessariamente virá tirar essa esfera do anonimato.

A compreensão de que nenhuma filosofia assumira, até a atualidade, o objeto do conhecimento na dimensão subjetiva, torna a fenomenologia uma filosofia do humano. Segundo Van Breda *apud* Capalbo (1971, p. 39), “Husserl define a fenomenologia como uma direção do nosso olhar se voltando das realidades experimentadas para o caráter de serem experimentados”.

Capalbo esclarece que Husserl almejava liberar o olhar humano para a análise do vivido. Nessa análise, o olhar humano visava de forma intencional e significativa ao objeto, sem ter em conta a sua presença. Assim como nesse intento expressivo o objeto se faz presente, ou melhor, quando esta intenção é preenchida pela presença do objeto, nós temos uma intuição. De acordo com Capalbo (1971, p. 39 – 40), a intuição é

o preenchimento (*erfullung*) da intenção. A consciência dessa intuição se chama evidência. Intuição e evidência são correlatas, e podem ser de tipos diversos, podem se dar em modos diversos. A intuição será, portanto,

constituente pois é graças ao preenchimento da intenção que ela irá constituir o objeto, tornando-o presente, e fazendo-o evidente. Para que se dê a intuição constituinte são necessários os seguintes elementos: a) hiléticos ou materiais: corresponderão aos dados sensíveis. Esses elementos se dão numa seqüência temporal, e serão unificados, através da temporalidade, pelo eu transcendental, pelo eu puro. b) formais: correspondendo à intencionalidade que unificará os dados materiais e os significará. Essa intuição evidente é diferente da opinião puramente subjetiva.

Essa intuição poderá se completar de duas formas: a) pela imaginação – quando a coisa, o objeto é dado em imagens; b) pela percepção ou pelo ato sensível ou *hilé*, (matéria do visado) quando for percebida ou, de forma categorial, quando a forma do visado for captada. Portanto, a consequência adquirida pelo preenchimento é ter uma significação completa, ou seja, resultante de uma significação vazia.

A significação vazia é a intenção significativa que não considera a presença do objeto; ao contrário, quando ela considera o objeto, ela é preenchida pela presença do mesmo, então ocorre uma intuição. Por isso, no fenômeno, a verdade se apresenta à consciência na totalidade, isto é, ela se faz presente e se mostra como constituinte e constituída de uma só coisa. Cada ideia acontece no todo e numa seqüência contínua. Mota (2006, p. 130) assevera que

a consciência como ‘consciência de qualquer coisa’, também é, de um certo modo, derivada de si mesma, fundada. Na medida em que o em si é apenas o correlato da consciência intencional igualmente esta lhe é correlativa, fundada nos objetos que funda. A consciência é unidade subjetiva de diversidades objetivas visadas e constituídas por si num *habitus* como atividade intencional, cujos objetos lhe aparecem assim como seus produtos, dos quais ela é a consciência (o conjunto no ato de coligir, o número no ato de enumerar, a parte da divisão, o predicado ou o ‘estado de coisas’ na predicação ou explicação duma percepção).

Na perspectiva de que a consciência é fundante, por isso mesmo analogamente fundada na percepção, a consciência que apreende as idealidades é uma consciência “fundada”, isto é, organizada. Conforme Mota (2006, p. 131), “Na medida em que o seu ‘fundamento’ é uma intuição sensível – temporal –, o eu portador das verdades predicativas será ele-mesmo um eu temporal”. Portanto, é um eu constituído no mundo da vida, “o solo ‘natural’ reduzido da consciência absoluta”. Por isso, esse “solo” deve ser muito significativo, pois é nele que se fundamenta a verdade da consciência. Porém, se as coisas e os objetos são verdades da consciência, adentramos na significação ôntica da vida dos fenômenos humanos. Para Husserl, as ciências modernas não conseguiram atingir a dimensão de humanidade devido à simplificação do fenômeno humano a uma dimensão numérica, positivista e cartesiana de ver, apreender e conceber a humanidade, ou seja, o homem.

Na obra *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*, como já foi dito anteriormente, Husserl propõe uma volta ao mundo da vida; e reafirma, o mundo da vida é uma atitude experienciada e pré-científica das coisas, ou melhor, é a atitude de “ir às coisas mesmas”. Com base nessa concepção, a ação da Fenomenologia será a de evidenciar a razão por meio da consciência humana, por meio das suas vivências, pelas experiências, pelas tradições e fragmentações de sentido que sugeriam não existir antes dela, porém lhe competiam, ou seja, eram seu objeto desde a sua genealogia.

Vincular o mundo da vida à consciência é extraí-lo da penumbra é tirá-lo da opacidade de uma realidade, em si estranha, e subordiná-lo à claridade da razão e ao domínio da liberdade. Diante da razão e da liberdade, o sentido não poderá perder-se na história, porém deverá tornar-se cômico para refletir filosoficamente, bem como restabelecer de forma atuante o sentido da História. É fundamental perceber que o sentido não está dado de maneira antecipada; ele é a razão não aparente que se procura na experiência humana e na reflexão filosófica e científica sobre essa experiência. Portanto, o retorno à subjetividade constitui o retorno ao mundo, a *priori*, dado, isto é, ao mundo da vida, ao mundo subjetivo. O mundo-vida, a partir da perspectiva fenomenológica, expande-se em esperanças espirituais, apresenta um espaço para novas ideias e propicia possibilidades de constituição de um mundo novo. Essa ocorrência acontece, principalmente, devido ao fato de a Fenomenologia ser essencialmente provocadora do reexame dos problemas que, supostamente, já se apresentavam como resolvidos. A concepção fenomenológica provoca um novo olhar sobre os mesmos fatos, as mesmas coisas, os mesmos problemas, com atitude de reflexão, repensando, reelaborando, reconstruindo os dados fundamentais que estão intrinsecamente voltados para o mundo da vida.

Então, na perspectiva husserliana, o resgate do mundo da vida é a volta ao princípio de humanidade constante do ser humano. Ao perceber a sua dimensão de humanidade, o homem liberta seu espírito, princípio fundamental para o exercício do pensamento, isto é, do ato de pensar. A libertação do espírito possibilitará ao ser humano compreender o mundo de forma dinâmica e mutável, e não de forma engessada por uma visão de mundo idealizado. Assim, possibilitará perceber os fundamentos utilizados pelo mau uso da ciência ou mesmo da razão e contribuir, em contrapartida, para a procura de uma humanidade plena, com a qual almeja o ser humano. É esta possibilidade de reflexão que a fenomenologia propõe ao exercitar, a partir do mundo da vida, um novo universo de compreensão, interpretação e “iluminação” que modificará a relação do sujeito com o mundo

extraindo dele o melhor sentido. Por isso, para Husserl, a fenomenologia é a busca para o sentido da existência.

5. A dimensão pedagógica do pensamento de Husserl

O pensamento de Husserl apresenta um caráter pedagógico formativo, pois expressa tanto uma preocupação com o rigor e o método, quanto com a questão do humano. A vida do mestre apresenta posições fundamentais sobre o homem, a razão e a vida, as quais o levaram ao enfrentamento do regime nazista que destruía o ser humano em defesa de um ideal totalitário. Husserl instaura, então, uma dimensão pedagógica de resistência do sujeito ao mundo de banalização da existência que se fazia presente, naquele momento histórico.

A ação de resistência ao ideal totalitário é um retorno do humano ao mundo da vida, isto é, à humanidade. Era um apelo à razão filosófica, um apelo à capacidade do homem de se orientar pela sua consciência interna e não por uma consciência externa, ou seja, perceber o mundo a partir da sua razão e não pela razão imposta por uma visão totalitária. É uma ação pedagógica de busca da verdade é o “conhecer-te a ti mesmo”, lema do altar de Delfos, na Grécia antiga. Essa busca se faz pela reflexão, é uma volta ao que foi pensado de forma irrefletida. Daí o surgimento do lema husserliano a volta “às coisas mesmas” por meio de uma consciência que visa a algo, pelo caráter da intencionalidade de que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Esta é uma dimensão pedagógica fundamental para o processo ensino-aprendizagem, dada a intencionalidade em direcionar a consciência para essa finalidade.

O ato de enfrentamento e resistência de Husserl apresentava a possibilidade de o homem resistir ao pensamento imposto, à razão totalitária, e tornar-se sujeito da sua ação, da sua condição de ser humano. Conforme Kelkel e Schérer (1954) e Merleau-Ponty (1999), Husserl se preocupava com a questão do ser e como o ser compreendia a realidade dada pela consciência; porém, o seu pensamento apresentava um caráter formativo, pedagógico radical (ir à origem) e rigoroso, fundamentado pelo método fenomenológico.

A prática pedagógica é intencional, isto é, busca uma ação de aprendizagem com objetivos e finalidades para um determinado propósito, portanto, um ato intencional da consciência. Com base na afirmação de que a consciência é consciência de algo, Husserl inclui como idéia fundamental em sua fenomenologia a noção de intencionalidade. Apresenta a intencionalidade como algo inerente ao ato de conhecimento, situando-a como a característica desse ato de sempre se referir a algo, o que implica algum objeto de

conhecimento: “Pertence à essência das vivências de conhecimento (*Erkenntniserlebnisse*) ter uma *intentio*, significar alguma coisa, referir-se a uma objetividade” (HUSSERL, 2006, p.55).

Deste modo, o conhecimento para Husserl implica uma consciência intencional – que não é consciência em si mesma – mas sempre consciência de alguma coisa. Entre a consciência e o objeto não há uma distância, ou seja, não existe uma separação entre ambos; não há, entretanto, necessidade de uma consciência que constitua seu objeto, ou ainda, de objeto que constitua uma consciência, mas sim uma intencionalidade, um movimento de interação entre a consciência que só é se aberta para o objeto, e objeto que se mostra, que se coloca se estiver intencionado pela consciência.

Husserl, em seu método de análise da consciência – objeto de suas pesquisas –, inaugurou a possibilidade de um caminho para uma filosofia rigorosa e de uma nova metafísica, a partir de um método que conduzisse o pensamento. A dimensão pedagógica do pensamento de Husserl compreende que tudo o que existe está em conexão com o humano. A intencionalidade é parte da dimensão pedagógica, como também a *epoché*, ou seja, é a suspensão provisória do juízo, o ato de colocar entre parênteses. É pedagógico porque visa fundamentalmente à mudança de atitude, isto é, à passagem da atitude natural em que vivemos de forma espontânea, considerando os objetos como algo exterior à nossa consciência, isto é, como objetos existentes em si, para uma atitude formativa, consciente e crítica, portanto, fenomenológica.

Ao efetuar a passagem da atitude natural para uma atitude fenomenológica por meio da redução, dá-se uma transformação, uma mudança; a realidade que é aparência dos objetos – transcendente – é posta entre parênteses, é colocada em suspenso, ou seja, é realizada a suspensão do juízo sobre a existência real – da aparência – portanto, os objetos são considerados como puramente significados, intencionados.

A dimensão pedagógica da redução *eidética* está no fato de possibilitar o retorno às experiências, às vivências Segundo Merleau-Ponty (1999), a redução *eidética* designa esse retorno “às coisas mesmas”, ao real, à percepção de um mundo pré-objetivo e antepredicativo, que já existe anteriormente ao conceito, pois é da ordem do que é vivido e não do que é pensado. É pedagógica porque proporciona condições de rompimento com a lógica conservadora, tecnicista e fragmentada de pensar a partir de um dado estabelecido, posto sem considerar a vivência, a subjetividade e as intersubjetividade dos sujeitos envolvidos. Neste aspecto, possibilita que a relação de aprendizagem ultrapasse um simples fazer, porque busca uma aprendizagem dos “conteúdos” do mundo vida.

Ainda, conforme Merleau-Ponty (1999, p.10), essa redução é também transcendental, no sentido de que caminha em direção ao mundo e vai além dele para se completar: “a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo porque o revela como estranho e paradoxal”. Portanto, é pedagógico porque desvela o mundo da vida, amplia, reelabora, ressignifica e revela a realidade presente, isto é, apresenta uma nova visão de mundo, de homem e do conhecimento. É um aprender complexo das linguagens, dos sentidos, das mediações, da historicidade, da subjetividade, das vivências e experiências que se entrelaçam com objetivo de compreender e ampliar os significados dos mundos.

De acordo com Husserl (2001, 2002), do mundo vivido parte “o que eu sei” é o mundo pré-científico – é o mundo que fornece as possibilidades e as condições para a ciência. É no mundo vivido que ocorrem as “formações do sentido” originárias de onde são derivadas as ciências. Segundo Pizzi (2006, p. 63), com a categoria mundo da vida,

Husserl quer significar o amplo espaço de experiências mostrengas, certezas pré-categorias, relações intersubjetivas e valores que nos são familiares no trato cotidiano com os homens e com as coisas. Dessa forma, ele evidencia que o sujeito, enquanto tal tem um mundo ao seu redor e a ele pertence – como os demais seres –, não necessitando recorrer à ciência experimental para afirmar certeza disso. Não se trata, portanto, do mundo da atitude natural, na qual os interesses teóricos e práticos são dirigidos a entes (ou fenômenos) do mundo, mas é o mundo histórico-natural concreto, das vivências cotidianas com seus usos e costumes, saberes e valores, ante os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pelas ciências.

O mundo da vida é o mundo do concreto, isto é, é o mundo anterior aos conceitos metafísico e científico; é o mundo que apresenta uma realidade complexa, porém, rica e polivalente; não é a soma dos objetos, mas um mundo subjetivo de onde se origina a atividade humana. Husserl compreendeu a importância da matemática, porém, visualizou que o pensamento lógico-matemático procurou colocar o mundo em formas pré-existentes, de forma objetiva. Retornar ao mundo da vida é pedagógico, porque retoma a condição de subjetividade humana que não é considerada pelas ciências exatas, a exemplo da matemática, como já foi ressaltado.

Nesse contexto, Husserl verificou que a subjetividade era desconsiderada e distanciada do mundo subjetivo, ou seja, retirava-se o sentido humano do mundo da vida, pois é por meio da subjetividade que se vê o mundo; e por meio dela que se adquire sentido. Zilles (2002), Pizzi (2006) comentam que, para Husserl, o diálogo que mantemos, que “travamos” com o mundo em nossa volta constitui a realidade do ser. Portanto, o mundo da

vida é o mundo da dimensão do humano, o mundo em que ocorrem as interfaces dos saberes que o homem vivencia na vida cotidiana.

Para Husserl, pensar o mundo só poderia ser feito após ser examinado como esse mundo é: matéria no campo da consciência. Por isso, não teria objetivo ou significado apresentar ou discutir uma teoria do conhecimento sem exame; o que realmente existia estava na consciência, isto é, o que tinha existência verdadeira e garantida eram os fatos, os dados postos. Merleau-Ponty (1999, p. 18) afirma que

a aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. Mas ele não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em um mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. Pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dela os seus próprios resultados. O filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações[...]

Kelkel e Schérer (1954, p. 13) consideram que “a juventude saturada de especulações do idealismo e suas construções buscava restaurar uma filosofia da essência do objeto”; essas indicações estavam nos estudos de Husserl. A sua fenomenologia que era, no fundo, mais um método do que um sistema filosófico apontava para o mundo da vida, contrário ao ceticismo e ao relativismo então dominantes.

Cansados do idealismo que fechava o homem em si, isolando-o do mundo real e dos outros homens, da noção da verdade objetiva das coisas, os estudantes de filosofia viam em Husserl alguém que, a partir da lógica e da consciência, lhes abria caminho para nova indagação do real e, assim, apreender o mundo por outra percepção. Essa é uma dimensão pedagógica do pensamento de Husserl que foi percebida pela juventude e que lhes “capturou” a atenção, ávida pela busca da verdade que até então o idealismo e ceticismo não conseguiram suprir. Ao partir do estudo da lógica e da consciência, por meio de uma filosofia de rigor, Husserl iniciou uma nova concepção de apreender a realidade e os fenômenos objetivos e subjetivos captados pela consciência, isto é, uma perspectiva didática porque havia uma sistematização, um método que possibilitaria perceber, apreender e compreender os fenômenos da consciência.

Esse processo de compreensão dos fenômenos é pedagógico, pois oferece ao pesquisador-educador as condições para captar essa aparência no todo. Para a fenomenologia, a ciência é um processo de pesquisa que tem como início uma interrogação, bem como uma metodologia própria para proceder à investigação.

Conforme Zitzelski (1994, p. 11), “O método fenomenológico de Husserl apresenta-se como um caminho radical para analisar e discutir os fundamentos epistemológicos da cultura científico-tecnológica atual e, igualmente, para estabelecer bases científicas mais rigorosas frente às exigências do mundo contemporâneo”. Neste aspecto, é pedagógico, pois permite desvelar o conhecimento das ciências exatas, humanas e biológicas a partir dos seus fundamentos e significações por meio da consciência de forma objetiva e subjetiva, tendo como referência o sujeito.

Como caminho radical, isto é, que vai às raízes da problemática pesquisada, o método fenomenológico é mais uma possibilidade que o ser humano tem à sua disposição para entender o fenômeno tal como ele aparece. Para isso, é necessária uma atitude de suspensão temporária dos juízos (*epochê*) como também uma abertura da consciência para percebê-lo [o fenômeno] sem pré-definições ou preconceitos. Portanto, no método fenomenológico, é fundamental a apreensão e compreensão do fenômeno que vai ser desvelado, analisado, estudado pelo pesquisador; é uma relação de interação do sujeito com o objeto até tornar-se “um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa” (FINI, 1997, p. 29). A interação, a compreensão e a apreensão do fenômeno são fundamentais no campo pedagógico, uma vez que o ensino e a aprendizagem são fenômenos humanos e a relação pedagógica é mediada por saberes diversos e originada do mundo vida dos seres envolvidos para, assim, possibilitar uma ação docente contextualizada e significativa.

É importante ressaltar que a pesquisa, o estudo, a aula na perspectiva da fenomenologia possuem aspectos e procedimentos metodológicos que diferem de outras perspectivas teóricas. Para empreender um estudo da fenomenologia, são necessários alguns procedimentos fundamentais que nos ajudam a perceber e a entender as etapas da execução da atividade de caráter fenomenológico. A partir da concepção husserliana, Masini (1991, p. 63) comenta a dimensão do método fenomenológico esclarecendo que este “trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade”.

Por isso, é mister ter claro que o estudo, na abordagem fenomenológica, inicia-se por uma interrogação, isto é, o pesquisador deve ter clareza de uma questão, uma pergunta. Conforme Fini (1997, p. 26),

inicialmente, esta interrogação não está muito bem delineada para o pesquisador. Ela corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que ele pensa saber sobre algo. Sente-se pouco à vontade em relação a isto. Algo o incomoda. Cria-se uma ‘tensão’ que acompanha e ‘alimenta’ o pesquisador na busca da essência do fenômeno interrogado. Ao mesmo tempo em que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar pois faz parte do seu ‘mundo vida’. Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento.

Diante dessa inquietação, origina-se a busca da compreensão do fenômeno que se quer pesquisar, mas que ainda é estranho e de certa forma familiar porque pertence ao seu “mundo-vida”. Uma pesquisa fenomenológica, conforme esclarece Fini (1997, p. 27), apresentam dois momentos. O primeiro se denomina:

Pré-reflexivo, ou seja, há algo sobre o qual o pesquisador tem dúvidas, quer conhecer, mas que ainda não está bem explicitado para ele. Quando ele interroga este ‘algo’, tem o fenômeno e a maneira de interrogá-lo, indica-lhe o caminho a ser seguido, o que na abordagem fenomenológica denomina-se trajetória e não método, para não confundi-lo com a compreensão mais tradicional da palavra método.

No segundo momento, o pesquisador deve ter claro que deverá abolir todas as impressões, pré-conceitos, isto é, o que ele já conhece ou imagina a respeito do fenômeno a ser pesquisado. Fini (1997, p. 27) explicita:

Este momento é chamado *epoché* e significa redução, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, *por enquanto*, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos *a priori* a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno.

É de fundamental importância ressaltar que, mesmo feita a suspensão, isto é, “a prática da *epoché* que faz o trânsito da atitude natural para a atitude fenomenológica transcendental” (ZITKOSKI, 1994, p. 34), feita a compreensão do fenômeno e efetuada a sua descrição final, ainda não ocorre o resultado. E mesmo que esse resultado provisório esteja de acordo com teorias sobre a realidade demonstrada *a priori*, tenha consciência e significado afirmativo em torno do humano e do seu lugar supostamente fundamentado, ainda não pode ser considerado como resultado final; é necessária a hermenêutica, ou seja, o momento da interpretação. Fini (1997, p. 31) justifica esse momento como reflexão sobre a própria reflexão.

O momento da interpretação que são as generalizações feitas a partir das convergências (ou categorias abertas) das unidades de significado que,

permanecem abertas à novas interpretações. Esta interpretação não é conclusiva, pois não há conclusão na pesquisa fenomenológica. Lembre-se que o fenômeno é perspectival. Você constrói resultados a partir da interpretação, o que significa *transcendência*, ou melhor, realizar uma reflexão sobre a própria reflexão.

A relação com o pedagógico ocorre a partir da compreensão de que todo ato de estudo, ensino e aprendizagem é um ato intencional; é uma consciência que visa a algo, portanto, é um ato de pesquisa, de busca, de procura. Compreendo que o ato de uma aula em sala deve ser um momento de investigação, de procura de significado(s) para o objeto de estudo.

Devido à compreensão de que a pesquisa está afastada da realidade cotidiana, do mundo vida dos estudantes, a noção e a visão de pesquisa são percebidas como algo distante e acontece somente nas universidades. Os próprios docentes, utilizando a concepção de “dar aulas” no sentido de algo pronto e acabado, esquecem que o momento da realização da aula em sala é um momento de pesquisa, de reflexão e de compreensão do fenômeno estudado.

Na perspectiva fenomenológica, como propôs Husserl, o ato de estudar é um ato de rigor, de disciplina; em sala de aula deveria existir um rigor acadêmico – rigor no sentido metodológico – a fim de que em cada encontro a aula se tornasse um espaço de elaboração, apreensão, compreensão do conhecimento e uma pesquisa, no sentido de captação, apreensão e desvelamento do fenômeno apresentado, no caso, o conteúdo estudado.

É relevante salientar que, em geral, a compreensão de pesquisador e de professor é separada, distanciada e entendida como funções diferentes uma da outra, ou seja, o professor é aquele que repete o que foi pesquisado, elaborado e preparado para ser transmitido; já o pesquisador não é professor e sim cientista, isto é, aquele que estuda, pesquisa e tem até uma imagem estereotipada, vista no senso comum como maluco, lunático, normalmente trancado em um laboratório. Portanto, compreendo que a relação pedagógica da aula ou estudo deveria partir dos estágios ou momentos como apresenta Fini (1997): pré-reflexivo, a *epoché* e hermenêutica, ou seja, a apresentação do conteúdo, a compreensão, análise e a interpretação. Uma mediação pedagógica de apreensão, de compreensão e desvelamento do fenômeno apresenta-se à consciência do pesquisador ou estudioso que intenciona vislumbrar uma nova realidade.

Uma pesquisa com o referencial da fenomenologia, afirma Fini (1997), não aponta uma conclusão fechada, porém “o fenômeno é perspectival”. Os resultados são

construídos a partir da interpretação, “o que significa transcendência, ou melhor, realizar uma reflexão sobre a própria reflexão” (FINI, 1997, p. 31). Na interrogação do fenômeno, a direção da busca está nas características gerais deste ligadas ao conteúdo; quando o ato interrogativo for direcionado à pessoa, a grupo de pessoas ou a suas relações como mundo vivido, situações do mundo-vida ou comunicações por obras escritas, faz-se presente a hermenêutica.

A pesquisa fenomenológica busca a compreensão da subjetividade do fenômeno pesquisado. O pesquisador procura, na análise das descrições, o conteúdo característico do fenômeno, bem como as suas diferenças de significações. A análise se faz pela comparação das respostas do sujeito, do grupo ou entre os grupos, em que o estudioso busca a convergência das unidades de significado por meio de interpretações que elaborou e, dessa forma, constrói o seu discurso, a sua fala.

Em seguida, é feita a interpretação do discurso. Nesse momento a fala adquire a dimensão de reflexão sobre o significado do fenômeno interpretado. Assim, o objeto pesquisado, a partir da interpretação, apresenta a nova realidade que foi percebida. Por isso, a perspectiva do método fenomenológico é descrever, analisar e interpretar os dados a partir do fenômeno. Capalbo (1996, p. 124) afirma:

A fenomenologia descritiva tem por intuito descrever e analisar os dados da experiência direta, guiada pela intencionalidade da consciência. A fenomenologia eidética ou das essências procura descrever as estruturas essências dos fenômenos. Ambas dão atenção especial às diferentes perspectivas com as quais os fenômenos se mostram presentes à consciência ou no campo perceptivo.

A descrição do fenômeno diz respeito direto ao sujeito humano e ao sentido de sua existência. Se, no fenômeno, o que está em questão é o sentido, este aparece como sendo o sentido do homem, em função da sua existência. Por se tratar do sentido da existência, não podemos falar do sujeito humano em sentido abstrato, mas, sim, de maneira engajada com referência explícita ao mundo.

A fenomenologia da existência surge da dialética entre o homem e o mundo, na interação da existência com o mundo, tal como vivida na experiência. Portanto, acredito que a prática pedagógica de Husserl está centrada na vida, no mundo vivido, na existência, no retorno ao humano. Merleau-Ponty esclarece o retornar “às coisas mesmas”, o lema husserliano de compreensão do mundo-da-vida (*o lebenswelt*), o que percebo como eixo central da prática pedagógica de Husserl no campo do conhecimento. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 3), para Husserl:

Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência. Eu não sou resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele. *Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho.* Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica. (Grifos meus).

Merleau-Ponty (1999, p. 13) afirma que, depois da descrição do fenômeno, efetua a *epoqué* ou a redução eidética que “é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência”. E finalmente – a hermenêutica – o momento da interpretação, de buscar sentido e significado ao fenômeno que foi captado pela consciência, pesquisado e estudado, por isso a interpretação é a revelação do mundo que se apresentou, se mostrou à consciência. Para Merleau-Ponty (1999, p. 20), é o momento em que

A fenomenologia, enquanto revelação do mundo, repousa sobre si mesma, ou ainda, funda-se a si mesma. Todos os conhecimentos apóiam-se em um ‘solo’ de postulados e, finalmente, em nossa comunicação com o mundo como primeiro estabelecimento da racionalidade. A filosofia, enquanto reflexão radical priva-se em princípio desse recurso. Como está, ela também, na história, usa, ela também, o mundo e a razão constituída. Será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não sabemos aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são signo de um fracasso, eles eram inevitáveis por que a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.

Como condição de revelação do mundo, a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério deste e o mistério da razão. A partir do resgate da categoria de *Lebenswelt*, é admissível restaurar os diferentes mundos: docente e discente; compreender o significado de cada um e contribuir para, social e politicamente, um projeto de educação orgânico e coerente

com as aspirações de formação humana, logo, significativo e emancipador. Por isso a referida categoria é uma referência de análise da pesquisa, tendo sido também uma categoria imprescindível para Husserl na constituição do pensamento fenomenológico e do pensamento pedagógico em toda sua obra. Desta forma, o pensamento de Edmund Husserl ratifica a sua importância para o conhecimento humano na idade contemporânea, para o qual ele contribuiu de forma definitiva, em se tratando de uma nova postura filosófica.

No capítulo seguinte apresentarei a origem da didática, suas tendências e sentido para a prática pedagógica com o objetivo de evidenciar o papel que essa disciplina representa para o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

CAPÍTULO III

DIDÁTICA: ORIGEM, TENDÊNCIAS E SENTIDO

O homem não traz em si todas as virtudes, hábitos, costumes sociais. Por isso, deve, através de processos, adquirir tudo aquilo que pode tornar o ser individual participante hábil do convívio social. Ao nascer a criança não traz muitos dos elementos que lhe são necessários para subsistir no mundo social. Há a necessidade de uma preparação para a vida em grupo. Parece-nos que esse aprender a decifrar a realidade social não limita a pessoa. Aprender a conhecer o passado, a história do homem através da compreensão das suas realizações é algo que ajuda o jovem a entender o seu presente e a interpretar toda a problemática que decorre do próprio passado.

Ilza Martins Sant'anna
Maximiliano Menegolla

Para compreender o que é a didática, sua origem, tendências, sentido e seu campo de ação, faz-se necessária uma inserção pela história da educação ocidental, desde os primórdios na Grécia antiga. Busco, neste capítulo, apresentar a origem da didática e situar suas concepções, seus discursos no pensamento dos Sofistas, de Sócrates, Platão e Aristóteles, bem como sua importância nas perspectivas das tendências liberal e progressista, visando a compreender a trajetória e apropriação do processo de ensinar. O meu propósito é entender essas correntes de pensamento e as relações que a didática propõe ao ato pedagógico como disciplina acadêmica ou área de conhecimento nas referidas tendências.

1. Origem do termo didática

A palavra ou o vocábulo didática tem sua origem no verbo grego *didasko*, que significava ensinar ou instruir (CORDEIRO, 2007, p. 18), mas vem de uma expressão grega, *Τεχνή διδακτική*, que significa *techné didaktiké*, com acepção de arte ou técnica de ensinar. Neste sentido, divide-se em duas partes: didática geral – que estabelece a teoria fundamental do ensino, examinando criticamente os diferentes métodos e procedimentos do ato de ensinar e didática especial – que analisa a função e os objetivos de cada disciplina, direcionando a matéria e orientando a quantidade do conteúdo a ser ministrado ao aluno, bem como a distribuição pelas fases e graus de ensino (CASTRO, 1991 p. 15).

Em linhas gerais, pode-se caracterizar a didática como uma ciência que tem por objetivo básico a preocupação com as estratégias de ensino e de aprendizagem e as

questões relacionadas à metodologia. Como ciência tem como princípio a busca do estatuto de cientificidade em correntes filosóficas, como o idealismo, o formalismo, o funcionalismo e o positivismo nos primórdios de sua constituição. À medida que se efetiva como uma corrente teórica do pensamento educacional organiza-se e se estrutura em outros vieses e postulados filosóficos como o escolanovismo, o construtivismo, o sociointeracionismo, o tecnicismo, o marxismo e o movimento da didática crítica. Esses e outros postulados teóricos e metodológicos apropriam-se da didática como expressão da melhor forma de ensinar e aprender, referenciando-a com os objetivos pragmatistas, psicologistas, funcionalistas, estruturalistas, positivistas e por ideologias diversas como as religiosas, economicistas, políticas, dogmáticas e progressistas. Nesse rol de concepções percebi que, em minha prática docente, não havia uma corrente didática voltada para o processo de ensinar e aprender a partir da essência humana (homem como fenômeno situado), das suas experiências do mundo-vida, da sua inteireza, das inquietudes, das angústias das vivenciais existenciais, isto é, a partir do humano. Havia, sim, um humanismo que se caracteriza por um racionalismo metodológico que transforma a didática em técnica (em mera ferramenta), fundamentando-a como técnica de ensinar, descaracterizando-a da ação pedagógica de condução do processo de ensino e aprendizagem com foco no saber humano. Ao colocá-la como técnica retira-se da sua essência a ideia de mudança, de transformação e inovação no processo de ensinar. De forma contextualizada para a prática pedagógica, pode-se afirmar que a didática é carregada de intencionalidade, pois ela é um elemento de transformação da teoria (*pensamento*) em prática (*ação*) em busca de uma *práxis* (*ação* transformadora orientada por pensamento ou corrente de pensamento elaborada e constituída para determinada finalidade). Tem como característica a dimensão ação-reflexão-ação, isto é, saber, saber fazer e saber ser.

Essa dimensão de perceber e compreender a didática como técnica ou tratado de ensinar de forma desvinculada do ser humano (ser entendido como categoria ontológica) ora se orienta na técnica pela técnica, ora por uma criticidade vazia de significados humanos. Gerada pela ideia de transformação social, política, econômica, educacional e cultural, apropria-se do humano de forma abstrata, vaga, idealizada e projetada por grupo ou modelos acadêmicos. Tais aspectos levaram-me a interrogar o fenômeno educativo a partir do ser aprendente.

O discurso da maioria dos professores resvala por justificativa tais como a de que o aluno está desinteressado da aula, da escola. Porém, questiono: se há tamanho desinteresse por parte do aluno, por que ele se faz presente na escola minutos ou até horas antes do início do turno letivo? Por que, ao término das aulas, permanece em grupos nos

corredores, no pátio, no portão de saída da instituição escolar? Por que, em algumas escolas, eles aparecem nos feriados ou em período de férias letivas? E ainda: quando não há aula por um período maior de tempo, como no caso de greves ou reforma da unidade escolar em tempo letivo, os alunos reclamam. Por quê? Seria desinteresse do aluno ou o conteúdo que se ensina na escola está fragmentado, descontextualizado do seu mundo-vida, sem sentido para a sua experiência cotidiana e não faz nenhuma modificação na sua compreensão de ser pensante?

Semelhantes questionamentos e reflexões permeiam a minha ação docente. Por meio da fenomenologia, tenho conseguido rever minha ação pedagógica e obtido resultados significativos na relação de ensino e aprendizagem. Acredito que o papel da educação é fazer com que o aluno pense, reflita sua ação no mundo, na vida. Refletir é aqui entendido no sentido de *reflectere*, ou seja, voltar ao que foi pensado e vivido e dar um novo sentido, um novo significado ao conteúdo, ao conhecimento, à vida.

A escola é um espaço de humanidade, de humanização, de interação ao mundo vivido dos seres humanos, porém ela se apresenta dualista, pois considera e legitima a exclusão por meio de um discurso pseudo-humano. Em vez de reconhecer a diversidade humana, a escola legitima as diferenças e legaliza, por meio de práticas pedagógicas autoritárias, o individualismo em vez de valorizar as individualidades; incentiva o ter em vez do ser, reflexo da sociedade em que vivemos, uma sociedade de cunho liberal que institui e normatiza as desigualdades sociais e humanas em todos os campos e aspectos. Nesse sentido, a educação escolar e o processo de ensino-aprendizagem não ficaram isentos.

O percurso histórico torna-se relevante no sentido de perceber que matrizes histórico-filosóficas do pensamento clássico deram origens às concepções de Educação, de Pedagogia e de didática da época contemporânea. Cambi (1999, p. 101) explica a formação dos ideais de educação e pedagogia nas sociedades do ocidente:

A complexa aventura da educação na Grécia assinalou uma fase de maturação e de decantação da tradição ocidental: um momento de vira-volta e de aquisição de características que permanecerão indelévels, [...] a experiência grega talvez constitua a matriz fundamental de uma identidade cultural complexa e relativa aos problemas da educação/formação. Estamos diante da experiência que fixa *teorias* e *modelos* de educar, ora mais históricos e pragmáticos ora mais teóricos e universais, mas que constituíram durante milênios pontos de referência dos debates e das elaborações em matéria educativa; cria uma *linguagem* para a pedagogia/educação e a provê de termos técnicos (a começar de *paideia*); funda instituições que deixarão a marca em toda a tradição educativa ocidental (como escolas de gramática e retórica, que são o ‘incunábulo’ de alguns métodos da própria escola moderna: por exemplo, o liceu); chega a constituir uma tradição de modelos, léxicos, instituições, e ainda autores, textos, experiências, na qual ainda hoje os problemas educativos são colocados, para um contínuo acerto de contas.

A caracterização dada por Cambi (1999) apresenta a dimensão do pensamento clássico na constituição do nosso processo educativo e o direcionamento que foi dado à prática pedagógica da formação da nossa sociedade à atualidade. A influência ocorre em vários aspectos, porém Cambi (1999, 101 – 102) ressalta três de maior relevância:

Existem, porém, três aspectos que pesaram de modo muito particular sobre a tradição educativa ocidental e que são:

1. *a noção de paidéia*, que universalizou e tornou socialmente mais independente e finalizado para o sujeito-pessoa o processo de formação, entendido como um formar-se universalizando-se e desenvolvendo a própria *humanitas*, por meio, de um comércio estreito, constante e pessoal com a cultura e sua história;
2. *a pedagogia como teoria*, tornada autônoma por referentes históricos contingentes e destinada a universalizar e tornar rigoroso (no sentido racional) o tratado dos problemas educativos: nasce um saber da educação no sentido próprio, com todos os riscos de abstração, de teorismo, de normativismo que isto comporta;
3. *a problematização da relação educativa*, que supera o nexos pedagogo-pais e docente-discente, relação autoritária e formalista, abstrata e geralmente impessoal, para, ao contrário, delinear essa relação como eminentemente espiritual, quase um segundo nascimento, que faz do ‘mestre’ o interlocutor fundamental de um processo de formação, enquanto o torna íntimo e envolvido em primeira pessoa nesse processo.

Ante o exposto, constato que estava explícita a forma de ensinar na cultura grega e, desse legado, a referência que marca toda a cultura ocidental no campo educativo. Porém, ao tomar a ideia de pedagogia como teoria autônoma, marcada por reminiscências históricas eventuais e com o objetivo de universalização do tratamento de rigor (sentido racional) dos problemas educativos, surgiu o ideal de educação no sentido próprio, isto é, a educação com característica formal, realizada em instituição de ensino que detinha o conhecimento.

Assim ocorrendo, a visão teórica e normativa de caráter abstrato retirava a dimensão humana do processo de aprendizagem, criando relações autoritárias, formalistas e impessoais que suplantavam a conexão *pedagogo-pais*, tal como na postura grega, ou seja, a valorização da experiência humana. Por isso, o *acme* (o cume) da cultura pedagógica grega antiga era o humano, ou seja, a valorização do mundo-vivido (*lebenswelt*) e experienciado pelo humano. Caracterizava-se a preocupação inicial com o fenômeno humano do ato pedagógico, o embrião de uma relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazer essa ligeira retomada do pensamento clássico, desde a sua origem, tenho também por objetivo apresentar uma visão da importância que os filósofos gregos tinham para o pensar e a busca de uma prática humana sustentada pela razão. Por isso, farei uma pequena inserção pelos caminhos da filosofia. O pensamento grego, fundamentado na

razão e num ideal de homem integral nos seus aspectos físicos, intelectual e moral, buscava a dimensão de um ideal educativo com base na concepção da *Paideia*, por volta do século V antes da era cristã. Jaeger (1989, p. 07 – 12), referindo-se ao ideal educativo grego, destaca que a concepção anteriormente inspirada no herói passa para o cidadão, o homem da *polis*. Por isso, “a ênfase no passado é deslocada para o futuro: o homem não está preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia”.

Nesse contexto, no qual o homem é criador da cultura, está inserida a utópica concepção de formação integral do indivíduo. Como mencionado, surgiu na Grécia o ideal do homem como ser individual, com personalidade e características próprias. Dessa forma, nasce um projeto de formação que mais tarde se constituirá como educação, denominado a *Paidéia*.

Jaeger (1989, p.01) alerta para a importância de contextualizar o período histórico quando se emprega termo grego e esclarece:

Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os do homem grego. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com que os gregos entendiam por *Paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma vez.

É importante destacar que a palavra *Paideia* inicialmente significava apenas criação dos meninos (*pais*, *paidós*, “criança”). Com o tempo, essa concepção evoluiu e tornou-se intraduzível para a cultura ocidental. A concepção de homem culto expressava para os gregos antigos a caracterização de uma cultura superior. Jaeger (1989) afirma que os gregos antigos estavam persuadidos de que a educação e a cultura não instituíam uma arte formal ou uma teoria abstrata e que fossem diferentes da estrutura histórica ou prática da vida espiritual de uma nação. Conforme Jaeger (1989, p. 01), “para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. E é deste modo que devemos interpretar a definição do homem culto”.

O ideal grego de *Paideia* tem uma dimensão de valor, significados e expressão tão amplos que sua representação a torna uma concepção; a simples tradução da palavra que a representa seria empobrecê-la e reduzi-la. Desse ideal surge também a concepção de pedagogia; a Grécia clássica é considerada o seu berço como ato de conduzir a escola, ideal primeiramente concebido como *paidagogos* significando literalmente aquele que conduz a criança (*agogós*), no caso o escravo que acompanhava a criança à escola. Com o tempo, a percepção e o sentido do termo são ampliados para designar todo o conhecimento e

teoria sobre a educação. Portanto, são os gregos que, vivenciando e discutindo a finalidade do ideal de *Paideia*, desenvolveram as primeiras diretrizes conscientes da ação pedagógica e, dessa forma, influenciaram por séculos a cultura ocidental (JAEGER, 1989). Ao discutir os ideais da *Paideia* da qual se originou a visão pedagógica, a cultura grega visualizava a preocupação com ato educativo nas questões de conteúdo, método e metodologia. O que ensinar? O que é melhor ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Essas reflexões filosóficas marcaram e enriqueceram o pensamento de vários estudiosos gregos originando as preocupações com a educação, com a ação pedagógica e esboçando a *techné didaktiké*, a arte ou a técnica de ensinar; a partir desse conceito, desenvolveu-se a didática que se caracteriza por expressar a arte e a técnica de orientar a aprendizagem. Portanto, é importante apresentar o surgimento do pensamento que influenciou a cultura ocidental, a partir de sua origem.

2. A didática no pensamento dos Sofistas, de Sócrates, de Platão e Aristóteles

Com o desenvolvimento das cidades, do comércio, do artesanato e das artes militares, uma das principais cidades gregas, Atenas, torna-se o centro da vida social, política e cultural da Grécia e vive seu apogeu, fase conhecida como o século de Péricles. Nessa fase, acontece o florescimento da democracia grega e contribui para o futuro da filosofia; a democracia afirmava igualdade dos homens adultos diante da lei e o direito de participação de todos diretamente no governo da cidade, da *polis*.

A democracia era direta e não por eleição do representante; esse fator garantia a todos a participação no governo, e os participantes tinham o direito de expressão, podendo discutir e defender em público suas opiniões sobre as decisões que seriam tomadas para a cidade. Nesse contexto, surgia a figura do cidadão²² da *polis*, uma pessoa política que interferia nas decisões da cidade; mas para que sua interferência, opinião e sugestão fossem acatadas nas assembléias, o cidadão tinha que saber argumentar, saber falar e ser capaz de persuadir. Por isso, a educação grega passa por uma profunda mudança, diferentemente da educação do período aristocrático. Com a instalação da democracia, os aristocratas perdem o poder, e o ideal de educação é substituído por outro, paulatinamente; o novo ideal de educação da democracia é a formação do cidadão, no qual a *areté* é a virtude cívica. Para dar a nova educação de que o cidadão necessita para exercer a sua cidadania, ou seja, deliberar

²² Na Grécia estavam excluídos do direito de cidadania os gregos denominados de dependentes: as mulheres, os escravos, as crianças, os velhos e os estrangeiros. Cf. Chauí (2001, p. 36).

nas assembleias, o novo padrão de educação ideal é a formação do bom orador: “aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política” (CHAUÍ, 2001, p. 36).

Para ensinar aos jovens a nova educação, substituindo a educação antiga dos heróis, dos poetas, surgem os sofistas – os primeiros filósofos do período socrático; os mais importantes foram: Protágoras de Abdera, Górgias de Leontini e Isócrates de Atenas. Os sofistas eram contrários ao ensino dos filósofos cosmologistas, conforme afirma Chauí (2001, p. 37),

Os sofistas diziam que os ensinamentos dos filósofos cosmologistas estavam repletos de erros e contradições e que não tinham utilidade para a vida da polis. Apresentavam-se como mestres de oratória ou de retórica, afirmando ser possível ensinar aos jovens tal arte para que fossem bons cidadãos. [...] os sofistas ensinavam técnicas de persuasão para os jovens, que aprendiam a defender a posição ou opinião A, depois a posição com opinião contrária, não-A, de modo que, numa assembléia, soubessem ter fortes argumentos a favor ou contra uma opinião e ganhassem a discussão.

Podemos perceber que a preocupação com a técnica de bem ensinar está presente desde os primórdios do pensamento ocidental. Essa técnica será aperfeiçoada e alcançará o *status* de arte de ensinar bem; os sofistas utilizavam-na para desenvolver o seu método de argumentação na arte da oratória ou da retórica com objetivos bem articulados e definidos.

Os sofistas eram professores viajantes que, por determinado preço, vendiam seus ensinamentos práticos de filosofia, sempre considerando os interesses pagantes. A didática sofista compreendia aulas de eloquência e de habilidade mental em que ensinavam o conhecimento útil para o sucesso dos negócios públicos e privados. Nas lições dadas pelos sofistas não havia preocupação e objetivo para constituição de uma verdade única, mas, sim, o desenvolvimento do poder de argumentação, da habilidade de oratória, do conhecimento das doutrinas divergentes. Enfim, criavam e buscavam um jogo de raciocínios que era utilizado na arte de convencer as pessoas, driblando as teses dos adversários ou que contrariassem os seus propósitos (KERFERD, 2004).

Como professores, os sofistas atendiam os interesses dos cidadãos que queriam aprender a arte da palavra. Na época de Sócrates, a atmosfera intelectual helênica foi bastante perturbada pela presença e influência dos sofistas. A partir dessa realidade, vários pensadores gregos passaram a comercializar a Filosofia, por isso receberam o nome de sofistas que, com o tempo, torna-se pejorativo devido às críticas que receberam dos filósofos, principalmente de Platão.

Os filósofos anteriores aos sofistas tinham como preocupação a busca da verdade que representava a razão; os sofistas que estavam a serviço de outros interesses eram

considerados agentes da anti-razão. Na concepção dos sofistas, o fundamental era o esforço intelectual que tinha por finalidade o lucro imediato; o importante era vencer o adversário, ganhar uma causa jurídica, convencer uma pessoa ou um auditório, portanto, para eles a única norma lógica e intelectual era a obtenção do êxito por meio da argumentação, da retórica e a da oratória.

Os sofistas foram, também, filósofos e educadores, bem como grandes mestres no campo da oratória e da retórica, embora esse papel lhes fosse negado. Conforme Kerferd (2004, p. 294 – 295), a primeira impressão que se tem quando estudamos os sofistas é,

da vasta extensão do campo coberto pelo movimento sofista. Diz-se freqüentemente, que a principal função dos sofistas foi de preparar o caminho para Platão, e isso é regularmente dito de tal maneira que sugere serem eles, por conseguinte, de importância limitada. Mas virtualmente todos os diálogos, de um modo ou de outro, têm um ou mais sofistas visíveis ou ocultamente presentes, influenciando suas discussões. E isso na verdade mesmo se Sócrates for totalmente excluído da companhia de seus contemporâneos.

A visão cética dos sofistas se apresentava na crença de que não existia uma verdade, para eles tudo era falso. Era impossível existir uma verdade e mesmo se existisse não havia possibilidade de conhecê-la, tampouco comunicá-la; na compreensão dos sofistas, era impossível encontrar respostas seguras e definitivas. Eram pensadores convencionalistas porque, na prática de educação, não defendiam uma verdade universal, mas uma verdade restrita, ou melhor, defendiam uma verdade, uma afirmação que correspondesse a um costume ou a uma cultura de determinada região, povo ou cidade-estado.

O ideal do convencionalismo não era dogmático, ou seja, que durasse eternamente, mas ao contrário, na crença sofística não havia uma verdade, um ensino que tivesse validade em qualquer lugar, pois a educação sofística era uma constante instabilidade, ocasionando mudanças, alterações e diversidade conforme o objetivo a ser alcançado. Então, com a crise da aristocracia, da tirania e o nascimento dos princípios da democracia, os antigos valores éticos se perderam, dando origem a outros valores para o cidadão e para a *polis*.

Nessa nova sociedade, o cidadão não desejava mais a satisfação poética e física, mas sim uma posição pública. No entanto, para que tivesse êxito na política, era fundamental e necessária uma excelente eloquência, era necessário dominar a arte de falar bem, era essencial encantar as audiências com discursos bem elaborados, de forma que os argumentos pudessem convencer e ser aceitos pela população. Portanto, eram essas as habilidades básicas para se alcançar cargos e poderes públicos naquela época. Para tanto, era indispensável o domínio da oratória e da retórica na transmissão de conhecimentos

requisitados pelos candidatos a cargos políticos; e quem conhecia e possuía essas habilidades eram os sofistas.

Assim sendo, acontece nesse período o surgimento de uma nova classe de professores que, por meio de pagamento, oferecia o ensino técnico. Para Platão (1987, p. 140), eram professores que “vendiam como comerciantes” a técnica a quem buscava adquiri-la. Na concepção de Platão, era mais um grupo de profissionais com recursos de origem duvidosa que tinha como objetivo ensinar aos indivíduos a galgarem sucesso político, utilizando-se da persuasão e de áreas, como: a retórica, a gramática, a etimologia, a história, a filosofia. A literatura específica registra que, naquele período, a juventude começara a se interessar pelo poder político e prestígio diante da assembléia; os sofistas concentraram seus esforços para treinar e preparar os jovens a encantar, convencer e persuadir as multidões e fazê-las acreditar e confiar em qualquer tipo de discurso que proferissem; até os mais tendenciosos e falaciosos eram dignos de crédito.

Pela forma de atuação e pelo método de ensinar a eloquência aos jovens – essencial para se conseguir o sucesso na vida política - os sofistas foram fundadores da ciência da educação; porém, o objetivo dessa educação não era a formação da consciência do educando para o ideal comunitário, mas, sim, oportunizar as condições, os requisitos por meio da persuasão para se destacarem na *polis* e serem distintos dos outros cidadãos. Para tanto, os sofistas empregavam um perfil tecnicista, orientavam sem escrúpulos quem os remunerasse, quem lhes facilitasse a alcançar condições para galgarem as posições que pretendiam. Dessa forma, a didática sofística cumpriu a sua finalidade na sociedade grega.

O período greco-romano é longo e atinge Roma e o pensamento dos primeiros padres da Igreja. Período caracterizado pela visão filosófica, ocupa-se com temáticas diversas, como: as questões da ética, do conhecimento humano e das relações entre o homem e a Natureza e ambos com Deus. Esse período é marcado por reflexões dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, pensadores que marcarão a sociedade ocidental até a Idade Contemporânea.

O pensamento de Sócrates (469 – 399 a.C.) buscava a reflexão a partir do lema delfico “conheça-te a ti mesmo”, no qual criou a sua diretriz de pensamento com a expressão “só sei que nada sei”. Ele considerava que a sabedoria começa pelo reconhecimento da própria ignorância. Residia aí a sua técnica de ensinar, isto é, a sua didática.

Durante a sua existência, dialogava com os jovens nas praças públicas de forma crítica e tentava demonstrar a importância da união de pensamento e vida, com a finalidade de que o ser humano buscasse o autoconhecimento. Conforme Larroyo (1982, p.

162), para Sócrates, o princípio da sabedoria, atitude em que assume a tarefa verdadeiramente filosófica de superar o enganoso saber baseado em ideias pré-concebidas, deve ser cultivado e afirma que

Sócrates conservou a fé na razão e a convicção de que existia uma verdade universalmente válida. Tal convicção era nele de natureza prática, uma espécie de sentimento de moral: não obstante, levou-o a investigar o problema da verdade que, de novo, como os antigos filósofos, se opunham à opinião subjetiva, e cuja essência descobriu no pensar conceptual.

Podemos perceber que Sócrates já utilizava uma das fases do método fenomenológico – a *epoché* – evitando as ideias pré-concebidas; mesmo não se referindo ao termo *epoché*, estava na gênese da sua compreensão de mundo a importância da suspensão dos juízos de valor e julgamentos antecipados.

A forma de interpretar a realidade compreendida por Sócrates era feita de modo metódico; o método socrático compreendia duas fases: a primeira denominada de *ironia* (do grego *eironéia*, “perguntar, fingido ignorar”), na qual acontece um processo negativo e destrutivo de descoberta da própria ignorância. Na segunda fase do método socrático, denominada de *maiêutica* (também do grego *maieutiké*, “relativo ao parto” que consiste em vir à luz ou a vida), Sócrates associou de forma positiva, construtiva, o entendimento de dar à luz a novas ideias. Larroyo (1982 p. 162 – 163) comenta que, para Sócrates,

O fim único da Filosofia é a educação moral do homem. Daí, as idéias gerais que o preocupavam eram as das virtudes éticas. O filósofo achava que o reto conhecimento das coisas levava o homem a viver moralmente (intelectualismo moral). Quem sabe o que é bom, também o pratica; nenhum sábio erra; a maldade só provém da ignorância e, posto que a virtude repousa no saber, pode ser ensinada

Conforme Larroyo (1982, p. 163), Sócrates, como os sofistas, dirigia-se à praça pública para ensinar a seus concidadãos, mas, diferentemente dos sofistas, Sócrates não cobrava pelas aulas, razão pela qual eram considerados mercadores da sabedoria.

Antes de tudo, Sócrates cuidava de interessar vivamente o interlocutor do tema. Para tanto, exortava-o, mediante apóstrofes oportunas. Essa foi a primeira etapa de seu método, e se chamou *protréptica* (de *pro*, primeiro, e *trepo*, trocar, mudar), pois se tratava de fazer várias as conversação, tirando o homem de sua vulgaridade cotidiana para introduzi-lo num diálogo pedagógico. Em seguida, iniciava-se a indagação (segunda etapa), requerendo do interlocutor as respostas que este julgasse corretas, porém, que, amiúde, eram equivocadas. Para tornar notório o erro destas soluções e convencer os ouvintes de sua ignorância, Sócrates servia-se de perguntas hábeis, destinadas a confundi-los. Esta era a ironia socrática (ironia significa, em grego, interrogação). Assim o ‘não saber’, que a princípio expressava a modéstia do filósofo (‘saber é só poder divino, a missão do homem é aspirar ao saber’), tornou-se, por fim, *um disfarce pedagógico*: seu objetivo era conduzir o educando, pela reflexão própria, à verdade moral. [...] Esta

segunda etapa do método que conseguia tais propósitos constava, por sua vez, de duas partes, uma destrutiva e negativa, e outra, criadora e positiva. A ironia socrática tornou-se a arte de rebater, de exibir a ignorância do aparente sábio e se chamou *elêntica* (de *elenchos*, objeção); a segunda era a arte de fazer cada um dar à luz suas idéias, de descobrir a verdade que devia orientar a vida e se chamou *maiuêtica* (de *mayeuein*, parir) ou heurística (de *heuristiché*, arte de descobrir). Sócrates percebeu, com profundidade, que o fenômeno educativo era auto-atividade. Mediante perguntas pertinentes (forma dialogada) o mestre levava os alunos a encontrarem, por si mesmos, o buscado. Tudo isto por um processo que partia da experiência concreta e singular para elevar-se às idéias gerais (método epagógico; de epagogé, indução).

Como Sócrates não deixou escritos, o que sabemos desse mestre da filosofia é por meio de seus discípulos, principalmente Platão. Larroyo (1982), Luzuriaga (1987) e Monroe (1988) comentam as idéias de Sócrates com base nos escritos de Platão, afirmando que os diálogos socráticos se referiam a questões morais, como a virtude, a coragem, a piedade, a amizade, o amor

Por meio do método socrático, percebemos a ideia de rigor, de radicalidade e a de busca da essência como forma de se chegar a um conceito do objeto estudado. Portanto, nas fases do método de Sócrates estão contidas a compreensão do fenômeno e a dimensão que este alcança em cada consciência humana. Dessa compreensão, surge o ideal educativo socrático e a filosofia favorece a vida moral do homem. Para Sócrates, conhecer o bem e praticá-lo são a mesma coisa porque ele concebeu a idéia de que toda maldade provém da ignorância.

A concepção de Sócrates sobre o homem é de que ninguém é mau voluntariamente; a essa concepção dá-se o nome de *intelectualismo ético*, por essa forma ética de pensar é que se concebe o sábio e o homem virtuoso. Dessa concepção derivam as consequências educacionais originadas do pensamento de Sócrates: o conhecimento tem por finalidade melhorar a vida moral e o processo para adquirir o saber, o conhecimento, é o diálogo; nenhum conhecimento deve ser dado dogmaticamente, mas, sim, ter como condição o desenvolvimento da capacidade de pensar. Para Sócrates, toda educação é fundamentalmente ativa e, por ser auto-educação, propicia o conhecimento de si.

A visão educativa de Sócrates era considerada subversiva porque analisava, de forma radical, o conteúdo das discussões que era parte do cotidiano das pessoas e da cidade. O questionamento do modo de vida de cada um, da cidade e dos valores vigentes fez com que inimigos rancorosos levantassem contra Sócrates acusações de corromper a

mocidade, de não acreditar nos deuses, condenando-o à morte. Essa procura pelo conhecimento da verdade torna significativa a visão essencialista ou inatista do pensamento de Sócrates por defender a condição de vida dada às pessoas pela natureza de sua essência.

O pensamento socrático fundamenta o ideal de liberdade do ser humano diante da vida, das escolhas e da *polis*; concebia também a relação da educação como profissão, pois, ao relacionar a profissão de sua mãe – parteira - e as limitações da sua consciência e das condições ao realizar o parto e as próprias condições do ato de nascimento – vir à luz, ele entendia que o professor tinha como papel e função da sua ação educativa verificar a consistência do que a alma, ou melhor, a consciência do educando estava gerando. Portanto, não deveria ensinar diretamente ao aluno, mas levá-lo a descobrir a partir das suas interrogações e questionamentos – era a aplicação do método *maiêutica*.

Nessa modalidade de investigação - por meio da argumentação - técnica utilizada por Sócrates, está caracterizada a sua didática, a metodologia e a sua compreensão da relação ensino-aprendizagem; o grande mestre grego entendia o ato de ensino-aprendizagem como um parto espiritual – nascer do espírito para a luz, da consciência para o mundo. Portanto, o papel do professor é de indagar, questionar, interrogar o aluno para promover a prática do pensar por meio da ironia, da contradição. Essa ação educativa deveria acontecer no dia a dia do aluno, como forma de descobrir o mundo, a beleza das coisas e desse modo alcançar o conhecimento de si mesmo (o autoconhecimento), isto é, conhecer a sua essência. Mesmo não se referindo à fenomenologia como a concebida por Edmund Husserl séculos depois, Sócrates já acalentava a ideia do fenômeno humano, da intencionalidade presente na consciência do ser humano e uma preocupação com o mundo-vida (*lebenswelt*) do ser.

Seguindo as vertentes do pensamento essencialista de Sócrates, seu discípulo Platão (427 – 347 a.C.), que pertencia à nobreza ateniense, era defensor da ideia de que os homens que não fossem livres não passariam do mundo das sombras e aparências. Para sair das sombras era necessário alcançar a luz que representa o conhecimento; este que só pertenceria aos homens livres levá-lo-ia para o mundo das ideias e das essências – condição essencial para sair do mundo das aparências, das sensações, das impressões, da opinião (*doxa*) e, conseqüentemente, penetrar no mundo da razão. Störing (2008, p. 125), referindo-se ao pensamento de Platão, afirma que a energia do seu pensamento faz questionar o que de fato é de seu mestre Sócrates e o que é de sua concepção e comenta:

A opinião de que nos diálogos de Platão sejam encontradas verdadeiras palavras de Sócrates, do Sócrates histórico, não é uma opinião incontestada entre os estudiosos. De acordo com alguns deles, a pessoa de Sócrates e sua

atuação são quase impossíveis de ser apreendidas, e o que Platão coloca nos lábios de Sócrates são os seus próprios pensamentos.

Platão justificava o seu pensamento fundamentado na idéia de que o ato de pensar pertencia aos homens livres; portanto, as tarefas do intelecto eram destinadas ao homem, ao cidadão filósofo, ao ser perfeito capaz de alcançar o mundo da luz, o mundo luminoso da realidade, livre da ilusão, capaz de governar.

No livro *A República*, Platão aborda a decadência da cidade grega, sugere um modelo ideal de cidade, apresenta as possibilidades que facilitam o surgimento da corrupção e as devidas formas de combatê-la. Segundo a concepção de Platão, são as corrupções econômicas, políticas e da virtude que levam ao enfraquecimento da cidade. Nessa obra fica explícito o ideal de homem e, de forma implícita, aparece a concepção de educação desse autor. Por conseguinte, apresenta uma visão do ato educativo, isto é, de ensino e aprendizagem, conforme os valores voltados para a moral e a política. Para Platão (1989, p. 32), um homem perfeito só pode ser

Um perfeito cidadão. E como é necessário o bem para conhecer um homem de bem ou um bom cidadão, se não o conhecer por si mesmo em todo o seu esplendor, convém pelo menos ser orientado por aqueles que se elevaram até este conhecimento, ou seja, os filósofos. Eis porque é necessário, para o bem de todos, que os filósofos sejam considerados os líderes das cidades.

Platão, no livro VII de *A República*, apresenta o mito “a alegoria da caverna”, na verdade uma metáfora para explicar o seu método e a sua metodologia de ensinar, na qual está presente a sua didática ou a sua técnica de ensinar. Esse mito é uma busca do conhecimento que ultrapassa o mundo visível, por isso a sua análise indica dois pontos significativos da concepção de Platão: a) o epistemológico – relativo ao conhecimento; b) e o político – que em seu desdobramento acarretará as implicações pedagógicas (CHAUÍ, 2001). Para Platão, a educação mudará o homem e o fará alcançar a condição de humano. Teixeira (1999, p. 24), afirma que, para Platão, o gênero humano é

marcado fundamentalmente por duas tríades: a tríade composta de mente-vontade-coração e a tríade trágica marcada pelo sofrimento-culpa- e morte. Essas duas tríades afloram no homem sua consciência de caminheiro. O ser humano, na crueza de seu ser, se percebe como *um eu* que não está pronto. Vive sua vida segundo o reino das possibilidades, cresce no ser e seu existir manifesta-se como um constante fazer-se num eterno *vir-a-ser*. Diferentemente dos animais, que estão na natureza como seres já dados, prontos, e, portanto, fechados, o homem traz consigo o imperativo de crescer sempre mais no eu ser. Sua vida se manifesta como abertura. Através da relação e na relação, existe a possibilidade de tornar-se sempre mais e melhor. A vida do homem, antes de mais nada, se apresenta como um encontro. Essa possibilidade aberta ao homem nós a chamamos de educação.

Segundo Teixeira (1999, p. 24 – 25), é essa possibilidade aberta ao homem que se caracteriza como educação, por isso, no animal está dado, posto, pronto e acabado; no homem é um *vir-a-ser* permanente. Portanto,

na educação e por ela, o homem não somente assume uma condição de abertura ao novo, mas sobretudo, supera a si mesmo, atualiza suas capacidades e potencialidades. Por isso, a tarefa primeira da educação é a humanização. Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano. Só o homem é um ser educável que consegue conservar e propagar a sua forma de existência por meio da vontade e da razão. O ser humano cria progressivamente a si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. Daí advém uma velha e antiga pergunta filosófica, sempre nova e sempre atual: o que é o homem? E o que torna este homem humano? Como pano de fundo, o que está em jogo é o que poderíamos denominar uma Antropologia que seja capaz de responder a estas perguntas: que homem educar? Educar para qual sociedade? Ou seja, qual é o modelo de homem e que sociedade queremos?

Essas são questões que perpassam o ato educativo e são preocupações da educação contemporânea. Conforme Teixeira (1999), provavelmente foram temáticas que centralizaram o pensamento de Platão preocupado com a formação do homem para uma sociedade ideal. Por isso, ele dedicou grande parte de sua vida à filosofia: “A motivação filosófica-chave de Platão consiste em tentar reconstruir com novos pilares a *paideia* grega, forçando a passagem de uma explicação predominantemente mítica da realidade para uma compreensão mais consistente dela” (TEIXEIRA, 1999, p. 27), isto é, que as bases da educação fossem fundamentadas na filosofia e não no mito como fora em tempo anterior.

Dessa forma, as implicações pedagógicas na busca do conhecimento são uma tentativa constante de superar a ignorância, o que Husserl considera como atitude natural. Ao superar o mundo das trevas, da opacidade da caverna, da opinião (*doxa*), o homem atinge o mundo das ideias, portanto, está liberto da ignorância. Em Husserl, esse é o momento em que ele atinge a atitude fenomenológica, alcança a compreensão do fenômeno que se apresenta à consciência. Assim poderá, descrevê-lo (*captar o fenômeno*), fazer suspensão de juízos (*epoché*) e efetuar a interpretação (*hermenêutica*), isto é, ser capaz de utilizar o método fenomenológico.

Em Platão, a ideia de *episteme* e a de político são fundamentais na sua concepção de homem e de mundo; na visão de *episteme* ou epistemológica, Platão relaciona o ser acorrentado ao homem do cotidiano que permanece controlado pelos sentidos, pelas paixões e só atinge um conhecimento imperfeito da realidade, circunscrito à dimensão dos fenômenos. Com isto, as ocorrências são meras aparências e estão em permanente fluxo. Conforme Störing (2008, p. 135), para Platão:

No reino das idéias, a posição mais elevada é ocupada pela ideia do bem supremo. Ela é de certa forma a ideia das ideias. O bem supremo é superior a todas as coisas, por ser delas o supremo objetivo. É o objetivo final do mundo. [...] A ética de Platão resulta da ligação desta idéia do bem supremo com sua concepção de que a alma imortal é aquilo no homem com que no mundo ele participa das idéias. [...] A virtude é o estado em que a alma se aproxima desta meta. Como as coisas visíveis são imagens das invisíveis, elas podem, sobretudo na arte, servir de ajuda para apreender as ideias.

Na concepção idealista, Platão percebia a educação como aprender é lembrar, segundo a teoria da reminiscência. Cooper (1996) Störing (2008) afirmam que, para Platão, segundo essa teoria, todo conhecimento é um esforço para lembrar do que a alma havia contemplado no mundo das ideias e que foi esquecido ao encarnar. Também nesse sentido, Tarnas (2005, p. 57) afirma:

Platão descreveu o conhecimento do divino como algo implícito em todas as almas, embora esquecido. A alma, imortal, sentiria o contato direto e íntimo com as realidades anteriores ao nascimento, mas a condição pós-natal do aprisionamento corporal faria a alma esquecer a verdadeira situação. A meta da filosofia seria libertar a alma dessa condição ilusória na qual ela é enganada pela finita imitação e encobrimento do eterno. A tarefa do filósofo seria ‘resgatar’ as ideais transcendentais, trazer de volta um conhecimento das verdadeiras causas e origens de todas as coisas.

Verifico, desse modo, que a educação para Platão não é levar o conhecimento de fora para dentro e, sim, despertar na alma do indivíduo o que ele já sabe, mas que foi esquecido temporariamente. Por conseguinte, a didática de Platão é fundamentada na teoria das reminiscências, isto é, lembrar o que está na alma do educando, e que ele sabe, mas que se encontra em estado de esquecimento. Nesse aspecto, a educação proporcionaria ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que ambos possuem e não tiveram oportunidade de manifestar.

Na concepção platônica, embora o corpo seja inferior à alma intelectual, ao mesmo tempo, possui uma alma irracional que é composta de duas partes: uma irascível, impulsiva, que se localiza no peito, e outra concupiscível, direcionada para os desejos de bens materiais e de apetite sexual que se localiza no ventre. Dessa forma, Platão entende que o problema moral humano encontra-se na tentativa de controlar a alma inferior.

Segundo Tarnas (2005), a alma inferior atrapalha o conhecimento verdadeiro, pois, escravizada pelo sensível, é levada à opinião e, como consequência, ao erro. Ainda para a visão platônica, o corpo é motivo de corrupção e de decadência moral se a alma superior não tiver sabedoria para controlar as paixões e os desejos, o homem será ignorante de um comportamento moral.

Partindo da concepção idealista de Platão, a educação tem como objetivo controlar os impulsos da alma inferior. Assim, a educação física é fundamental porque proporciona ao corpo uma saúde perfeita, para que a alma desvencilhe do mundo dos sentidos e melhor concentre no mundo das ideias, a fraqueza no corpo físico é obstáculo para a vida superior. Também é recomendado por Platão o estudo de geometria, da aritmética e da astronomia, formando um currículo de base científica. Para ele, objetivo não seria formar pessoas especialistas, mas preparar o homem para a mais elevada atividade humana, o filosofar.

Contrapondo à fase idealista da *República*, Platão se direciona para a educação realista, apresentada na obra *As Leis*, com o objetivo de educar o cidadão para a *polis*. Nessa perspectiva, a educação é produto humano, logo, está a serviço da sociedade a partir da legislação e da formação do homem, do cidadão, uma educação a serviço do bem estar social público.

Essa fase da *República*, ou seja, nessa fase idealista, Platão era jovem e estava influenciado pelo seu mestre Sócrates; na fase das “Leis” ou fase realista estava seu momento de maturidade e priorizava a educação que visava ao cidadão de responsabilidade política. Importante ressaltar que, em ambas as fases da educação de Platão, estão presentes organização rigorosa e metodológica de ensino, pois a educação exigia a disciplina e a técnica para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na sequência do pensamento realista de Platão, encontra-se Aristóteles (384 – 322 a.C.) que propicia continuidade ao trabalho do mestre em várias de suas ideias; esse discípulo de Platão é considerado como o filósofo que organizou o saber grego. A visão de Aristóteles é política; ele expressou a sua visão na frase “o homem é um animal político”.

Para Aristóteles, a ciência tinha como objetivo desvendar a constituição dos seres por meio do conhecimento pelo processo de observação, da multiplicidade da realidade que pode ser percebida pelos órgãos dos sentidos. Em Aristóteles visualizamos a possibilidade do conhecimento empírico, na qual a experimentação e a observação atingissem critérios de ciência.

De acordo com Tarnas (2005), Störing (2008), na tentativa de superar o alcance do mestre, Aristóteles elaborou um sistema filosófico que abrangia os mais distintos aspectos do saber de seu tempo, com a inclusão das ciências. Aristóteles criticava a fase idealista do mestre Platão e desenvolveu uma teoria realista, na qual a imutabilidade do *conceito* e do *movimento das coisas* pode ser explicada a partir das *coisas mesmas* e recusava o artifício do mundo das ideias. Com o objetivo de explicar a existência do ser, Aristóteles

utiliza dois elementos indissociáveis: matéria e forma. Em sua concepção, a matéria é passiva e contém as virtualidades da forma em potência; enquanto a forma é o princípio inteligível, a essência é comum aos seres de uma mesma espécie, pela qual cada ser é o que é. Para exemplificar, Tarnas (2005, p.74) esclarece que

a essência de algo é a forma que esse algo assumiu. A natureza de algo é tornar real sua forma inerente. No entanto, para Aristóteles “forma” e “matéria” são termos relativos, pois a materialização de uma forma pode, por sua vez, levar a que esta se torne matéria originária de uma forma superior. Assim, o adulto é a forma da qual a criança foi a matéria, o embrião a forma de que o óvulo foi a matéria. Cada substância é composta daquilo que muda (a matéria) e daquilo em que é mudado (a forma). Aqui “matéria” não significa simplesmente um corpo físico, que de fato já possui algum grau de forma – é antes uma abertura indeterminada nas coisas em relação à formação estrutural e dinâmica.

A partir da noção de matéria e forma, Aristóteles explica o devir (ou movimento), assim, todo ser está tendente a atualizar a forma que tem em si como potência. A tendência é atingir a perfeição que lhe própria e, conseqüentemente, o fim a que se destina. A partir desse princípio, o ser em potência torna-se ato. Exemplo: a semente de um abacateiro, ao ser plantada ou colocada em contato com a terra, tenderá a se desenvolver e se transformar em um novo abacateiro que era em potência. Portanto, a teoria do movimento leva à diferença entre as causas possíveis do seres.

Tomando por base a teoria do movimento, a pedagogia aristotélica, compreendia que as causas desta e da educação deveriam levar em consideração o fato de o homem estar em constante devir. A finalidade da educação era contribuir para o homem atingir a plenitude e a realização do seu ser, atualizando as forças que possui em potência. Nessa compreensão, está presente a Pedagogia da essência, na qual a educação objetiva levar o homem a “tornar-se o que deve ser” (TARNAS, 2005, STÖRING, 2008). Com essa perspectiva, Aristóteles atribuiu uma grande importância ao papel da família na criação e educação dos filhos, bem como a relação da família com a sociedade. Hourdakis (2001, p. 30 – 31), afirma:

A família ocupa um lugar considerável na teoria aristotélica relativa à educação. [...] Ele próprio considera que a educação privada e familiar deverá depender do ensino público e para todos, que terá a seu cargo a educação tanto no que concerne ao fim geral como no que respeita à elaboração do programa de estudos. Ele pensa, contudo, que é quando uma cidade estabeleceu um sistema de ensino público perfeito que o ensino privado pode ser útil. Mas é o Estado que, com a ajuda dos pais, tentará obter a realização do bem político por intermédio da educação familiar, privada e pública. Como os filhos obedecem a seus pais por *predisposição natural*, a contribuição da instrução em casa é evidente. O pai é considerado a fonte da vida de seus filhos e aquele que assegura sua alimentação e sua

formação. A mãe e ele proporcionam, de maneira desinteressada, afeição e amor aos filhos, que consideram sua *continuidade natural*.

Aristóteles preocupou-se com o desenvolvimento do homem desde a preparação dos pais para a procriação: a gestação, o tratamento das crianças do nascimento ao desenvolvimento psicomotor, o processo de instrução, a iniciação *propolítica* das crianças na vida política do Estado, o desenvolvimento *psicofisiológico*. Ou seja, Aristóteles tratou do desenvolvimento do homem integral nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, apresentado-o esquematicamente, conforme Hourdakis (2001, p. 37), da seguinte maneira:

— 1º período: procriação/período pré-natal (0 – 9 meses); — 2º período: nutrição (idade do bebê [1º ano], pequena infância [do 2º ano ao 5º ano], primeira infância [do 5º ano ao 7º ano]; — 3º período: educação (infância [do 7º ano ao 14º ano], adolescência [do 14º ano ao 21º ano]; 4º período: maioridade [a partir do 21º ano].

Conforme Hourdakis (2001, p. 37), “Aristóteles é o instigador da *educação liberal*, mas de uma educação que concerne somente aos cidadãos livres, e particularmente aos homens, não às outras camadas sociais”. Em Aristóteles, os fins em educação que deverão ser perseguidos e devemos colocar em prática são três, a saber: o *intermediário*, o *possível* e o *conveniente*.

Segundo esse autor, esses fins são realmente três princípios pedagógicos autênticos. Para iniciar cada virtude é o *intermediário* entre o *excesso* e a *falta*; a virtude deverá ser buscada em cada indivíduo, em função da idade, do nível de consciência e aprendizagem e do caráter de cada um; bem como o que deverá ser ensinado é o que é preciso e convém de fato a um homem livre, isto é, ao cidadão da polis. Aristóteles utilizava método e didática para aplicar o ensino das diversas matérias. De acordo com Hourdakis (2001, p. 44 – 45):

A respeito do método e da didática que o próprio Aristóteles aplicava no ensino das diferentes matérias aos alunos de cuja escola, ele não diz nada de preciso em sua Política. Mas, quem quiser estudar esses elementos, deverá ter observado globalmente toda a sua obra, que constitui uma síntese do conjunto de problemas que preocupavam sua época e, mais particularmente, do problema da aquisição e transmissão do saber. [...] O método empírico – sem que seja mais valorizado do que o conhecimento teórico – ocupa um lugar especial: sem as coisas, não há ciência, conhecimento (épistèmè). [...] O método genético-indutivo: ele avança do específico ao geral, das aparências à essência, sem excluir, é claro, o procedimento contrário. Sobre esse ponto, o filósofo nós dá a entender que deveremos sempre adaptar nosso método de ensino ao assunto que tivermos de explorar e ensinar, e abordar esse assunto de maneira científica, por meio das diferentes artes e ciências. Do mesmo modo, ele enfatiza não é possível que o saber do homem tenha o mesmo grau de exatidão em relação a todo tipo de assunto. Por exemplo, é um erro buscar o possível nas relações matemáticas, ou a prova matemática

na retórica. Em seu método, Aristóteles prefere a marcha natural das coisas, contrariamente a seu mestre Platão.

A concepção aristotélica da prática pedagógica era sistematizada; para ele o conhecimento possuía um lado de generalidade e outro de causa. Então, no processo pedagógico deveria ser levado em consideração o método – o *método pedagógico* que tem como objetivo a aquisição do conhecimento e da ciência; uma vez percebido e constatado o fenômeno, seria necessário buscar o *porquê*, a causa.

De acordo com Aristóteles é o *porquê* que prova e explica algo, por isso ele utiliza o *método dialético*, utilizado anteriormente pelo seu mestre Platão; porém, Aristóteles sistematiza ainda mais o referido método por considerá-lo adequado para tratar o conhecimento de forma proveitosa, tanto para o indivíduo quanto para a cidade. A partir da argumentação lógica, sob a sua forma dialética, chegar-se-á à descoberta da verdade e ao conhecimento das coisas. Isto será alcançado por meio do *diálogo*, uma vez que este não é um elemento exterior e ocasional da prática pedagógica, mas está em relação permanente com o método de ensinar. Hourdakis (2001, p. 47) apresenta as fases do método de ensino de Aristóteles, a saber:

O ensino não partirá de certezas e verdades, mas de dúvidas (apories) e de problemas. Assim, seu objetivo será triplo: exercitar o espírito do aluno, de modo que ele possa imaginar facilmente a argumentação para cada problema que se apresenta, reunir os diferentes temas e assuntos gnósticos para facilitar o desenvolvimento dos argumentos e, enfim, conduzir à pesquisa filosófica, formulando dúvidas sobre cada coisa, e submeter a uma prova lógica cada problema, de forma que seja verificada a legitimidade da certeza em cada caso.

O método apresenta a sequência a ser seguida para a busca da verdade e do conhecimento humano. Conforme Aristóteles, a diferença fundamental entre o animal e o homem é a capacidade de pensar; a perfeição humana se encontra na atividade de uso do pensamento – nisso consiste a função da sua didática – como a virtude do homem é viver conforme a razão cabe à razão disciplinar os sentimentos e os instintos.

Na visão aristotélica, a finalidade do homem é alcançar a felicidade, pois é por meio dela que consiste a plena realização humana quando desenvolve as faculdades físicas, morais e intelectuais. Divergindo de Sócrates, que identificava saber e virtude, de Platão que, na *República*, valorizava o mundo das idéias e nas *Leis* creditava valor à responsabilidade política do cidadão, Aristóteles enfatiza a ação da vontade exercida pela repetição que conduz ao hábito.

Na compreensão de repetição visada por Aristóteles está presente a visão da técnica de ensinar, isto é, a sua didática; por meio da repetição impõe-se a memorização;

como resultado teremos a imitação e a repetição como método de ensino-aprendizagem. Aristóteles (2007) enfatiza que a ação da vontade deve ser exercitada pela repetição que conduzirá ao hábito, porque só é virtuoso o homem que tem o hábito da virtude. Por isso, a imitação é o instrumento por nobreza desse processo, no qual a criança se educa e se instrui repetindo os atos da vida dos adultos e por meio dos hábitos adquiridos que vão formar a sua “segunda natureza”.

Na obra *Política*, Aristóteles esboça uma concepção de educação, ou melhor, uma teoria de educação, na qual o Estado deve se ocupar da formação para a cidadania; coerente ao pensamento do seu tempo, esta obrigação do Estado em formar para a cidadania estaria restrita aos homens livres, os verdadeiros cidadãos, sobretudo aos que disponibilizavam de tempo para o *ócio digno*; portanto, excluía as pessoas que se ocupavam do trabalho manual e mecânico, como artesãos e escravos.

A forma de pensar, a forma de ensinar, isto é, a metodologia de Aristóteles merece destaque; é importante ressaltar que, desde Sócrates até os sofistas, já existia a preocupação com as questões metodológicas, porém, é Aristóteles quem estrutura de forma rigorosa e organizada o instrumento do pensar (*O Organon*), que mais tarde é denominado de *Lógica formal*. No *Organon*, Aristóteles apresenta a “compreensão precisa dos processos de análise e síntese, dedução, indução e analogia” que ajudarão a “desenvolver também o método lógico de pensar” (CHAUÍ, 2002).

O pensamento de Aristóteles não repercutiu de imediato na Grécia do seu tempo; há informações de vários estudiosos que seus trabalhos foram enviados para Ásia Menor, em torno do ano 287 a.C., e ficaram perdidos por 200 anos, até serem encontrados e levados para a biblioteca de Alexandria e, posteriormente, para Roma.

Na Idade Média, a obra de Aristóteles é desconhecida, até que por intermédio dos Árabes ela ressurgiu; no Século XIII, é incorporada pela Filosofia Escolástica. Para atender os ideais e concepções cristãs, o paganismo presente na visão aristotélica é adaptado. Assim, daquele período até os nossos dias é marcante a influência de Aristóteles na filosofia ocidental.

O significativo das concepções de Sócrates, de Platão e Aristóteles é a presença do humano, a preocupação com o homem, com os seus valores, com a sua compreensão de mundo e a forma com que ele compreende e concebe a realidade são fenômenos da consciência. Enquanto para Sócrates e Platão a essência está na alma, a imagem ideal, portanto a ideia de que aprendizagem acontece na alma reside no *inatismo*; e

sua materialização acontece por meio da interrogação, do questionamento, ou seja, da *maiêutica*.

Ao contrário, Aristóteles afirmou que o homem aprende e se educa por meio das experiências vivenciadas, pela imitação, por meio do hábito. Portanto, desde os filósofos pré-socráticos a forma e a compreensão do mundo e da realidade exigiam uma forma organizada do pensamento – a forma de ensinar, a metodologia e a concepção de método voltados para o aprender e ensinar já anunciam uma possibilidade e uma procura de cada estudioso, à sua maneira, em estruturar e anunciar o seu pensamento e sua concepção de mundo, de viver e de se situar como ser pensante.

A concepção de didática nos períodos da Idade Média e do Renascimento foi marcada pela visão grega, com influência romana e a oposição aos ideais religiosos pelos movimentos contrários aos dogmas da religião católica em nome do cristianismo. Devido à proposta deste trabalho, abordarei as tendências da Didática na Educação Brasileira.

3. A tendência da didática na perspectiva tradicional religiosa

A didática na perspectiva tradicional religiosa está vinculada à prática pedagógica da Companhia de Jesus, fundada pelo militar espanhol Inácio de Loyola, em 1534, e aprovada pelo Papa Paulo III, no ano de 1540. A Ordem dos Jesuítas tinha sua organização formada com base na estrutura militar; aspirava ser a “tropa de elite” da Igreja católica para combater o desenvolvimento e avanço da doutrina protestante. Esse combate se deu por meio das armas do espírito e, uma das armas eleitas foi a educação com objetivo de catequese. Schmitz (1994, p. 129) afirma:

Não foi por acaso que os jesuítas assumiram o encargo e o apostolado da educação. Como se haviam colocado inteiramente a serviço da Igreja, compreenderam facilmente que seria através da educação, especialmente lideranças, que poderiam ajudar a Igreja a reconquistar gradualmente grande parte dos países e nações que haviam aderido ou estavam aderindo às novas doutrinas. [...] Os Jesuítas rapidamente iriam adquirir vasta influência pelo controle da educação. De fato, os Jesuítas dariam aos países católicos um sistema uniforme de educação, que era tão urgentemente necessitado na época. Eles iriam purificar o ensino dos clássicos, de modo a torná-lo um meio útil de educação cristã, bem como de treinamento mental’. Realmente, os jesuítas suprimiram uma falta na Igreja, que era de educação católica, pois as novas doutrinas se infiltravam facilmente, devido em parte à inexistência de um sistema escolar católico.

A forma de ação educacional dos jesuítas era orientada pelo *Ratio Studiorum* – o método pedagógico dos jesuítas. Franca (1952, p. 56), referindo-se à metodologia, afirma:

É a parte mais interessante e mais desenvolvida do *Ratio*. Sob o nome de metodologia compreendemos aqui tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos quanto os estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo.

O método pedagógico dos jesuítas direcionava de forma abrangente todo o processo de ensino aspirado pela Companhia ou Ordem jesuítica. O método tinha cinco partes, estava proposto no *Ratio Studiorum* e deveria ser utilizado nas escolas que seguiam as orientações de Inácio de Loyola. De acordo com Larroyo (1974, p. 382) e Monroe (1976, p. 186), as características básicas do método são:

1. *Preleção* – exposição, pelo mestre, do texto a ser aprendido pelos alunos. A explicação envolvia os aspectos etimológico, gramatical, literário e histórico; 2. *Debates* – consistia em levar temas para serem debatidos pelos alunos. Acreditava-se que a competição intelectual era um valioso instrumento para despertar a motivação pelos estudos. Cada aluno possuía um rival, que era encarregado de vigiar a conduta e os estudos de seu companheiro. O rival tinha por obrigação denunciar as falhas do aluno vigiado; 3. *Memorização* – a finalidade era desenvolver a memória do aluno, que deveria reter os pontos mais importantes do estudo. Cada dia começava com a revisão da matéria do dia anterior. Ao final de cada semana havia também uma revisão geral das matérias estudadas naquele período; 4. *Expressão* – consistia, nos graus inferiores, em traduzir pequenos textos de uma língua para outra, por exemplo, do grego para o latim. Nos graus superiores de estudo, a expressão consistia em solicitar ao aluno a redação de textos sobre os grandes temas do ensino; 5. *Imitação* – incentivava-se o aluno a praticar e imitar os estilos literários dos grandes autores clássicos, tidos como modelos de sabedoria.

Portanto, o enfoque sobre a didática, ou seja, a metodologia de ensino, como era a denominação dada pelo código pedagógico dos jesuítas eram regras de caráter prescritivo. Conforme Veiga (2003, p. 27), essa metodologia

está centrada no seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento e marcado pela visão essencialista de homem. A Metodologia de Ensino (didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação do ensino e do estudo; bem como afirma Paiva apud Veiga (2003, p. 27), um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento ou, no próprio processo de ensino.

Com base nesse entendimento, a didática estava centrada na forma, isto é, tinha um caráter meramente formal, com base no intelecto, no conhecimento e visão essencialista de homem. O referencial da educação institucional no Brasil só aconteceu quase cinquenta anos após a oficialização do descobrimento.

Os jesuítas foram os principais educadores no período colonial, da chegada em 1549 à expulsão em 1759. Foram os responsáveis pelo empreendimento educacional e pedagógico brasileiro; liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega, vieram quatro padres e dois irmãos jesuítas. Matos *apud* Santos (1994, p. 18) destaca a importância da educação constante do Regimento da Coroa Portuguesa:

Dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e a cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...].

Desse modo, a educação jesuítica iniciara a empreitada de organizar o projeto educacional da colônia. A tarefa educativa era direcionada para a catequese e a instrução dos indígenas com a finalidade de torná-los dóceis e serem utilizados como mão de obra. Para a elite colonial era oferecida outra forma de educação com base no *Ratio Studiorum*, no qual o ideal era a formação universal do homem com características humanista e cristã. Dessa forma, a didática estava centrada na forma, isto é, tinha um caráter meramente formal, com base no intelecto, no conhecimento e visão essencialista de homem.

Ghiraldelli Jr. (2003, p. 6) afirma que outros jesuítas vieram depois a completar o grupo de Manoel de Nóbrega para fortalecer o empreendimento educacional:

Tendo que encontrar meios de formar outros padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, então, como subproduto delas, levaram a instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços, evidentemente que tudo vindo a se realizar de modo bem restrito e sob grandes dificuldades. Manoel de Nóbrega montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino de português, a doutrina cristã e a ‘escola de ler e escrever’. Previa também, em sua segunda etapa, o ensino de música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: ou terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa. Os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar a partir de Nóbrega, e chegaram a fundar vários colégios visando à formação de religiosos. [...] O que ocorreu na prática, portanto, foi que às famílias coube, em grande parte, o ensino de primeiras letras. No seio das famílias mais ricas vigorou ou preceptorado ou ensino sob auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializam menos na educação infantil do que na educação de jovens já basicamente instruídos. Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas.

Nesse contexto, surge o ideal educacional, do qual somos herdeiros, devido à colonização e exploração portuguesa. O povo das *terras brasiliis* é submetido à pedagogia da

fé imposta e à didática do terror para aceitar a ideologia dos “representantes” de Deus. Essa visão de educação marca todo o processo de colonização do Brasil e teve grande predomínio até 1930. É uma concepção de educação acrítica e que compõe a chamada Pedagogia Tradicional. Saviani (1988, p. 17) afirma que

a constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ data do início do século passado [século XIX]. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política.

Saviani (1988) aponta que, diante da situação descrita, o que causa a marginalidade é identificado por ignorância. Então, é marginalizado na nova sociedade todo aquele que não é esclarecido. Por isso, a escola se apresenta como um “remédio” para o mal causado pelo não saber escolar. Saviani (1988, p. 18) esclarece que, contra esse mal,

a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Portanto, o papel da teoria que sustentava a ação pedagógica tinha como ação e objetivo uma forma própria e específica de organizar a escola; toda prática educativa estava centrada no professor e o fundamental era ter um professor preparado. As escolas se organizavam como classe, cada classe tinha um professor que apresentava as lições, o conteúdo de forma expositiva, e os alunos acompanhavam com atenção; após as explicações do professor eram aplicados exercícios de fixação e memorização que os alunos deveriam executar de forma disciplinada e silenciosamente, quase um ritual sagrado. Saviani (1988, p. 18) assim afirma:

ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitados pelo tipo de escola [...] descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir seu desiderato da universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria

consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

Na visão da pedagogia tradicional, conforme Mizukami (1986), Saviani (1988), considera-se o homem como ser acabado, um ser que está “pronto”, por isso entende que a criança, o aluno, é o “adulto em miniatura” que dever ser preparado pelo adulto. O homem é concebido como um ser inserido num mundo que irá aprender a partir das informações recebidas, principalmente, pelo professor. Nessa concepção, o aluno é ser passivo, um recipiente de conhecimento escolhido e definido pelo adulto que sabe; assim o aluno é uma espécie de *tabula rasa* que será preenchida dia a dia pelas aulas e informações do mestre.

O mundo apresentado ao educando é uma realidade que poderia ser passada ao indivíduo por um processo de educação formal, bem como por outras instituições sociais como a família, a igreja, já que o objetivo que essa educação valoriza é a transmissão dos ideais de sociedade e de cultura conforme a sociedade vigente normatizava. Nesse enfoque, o conhecimento era uma atividade mental e poderia ser acumulado, armazenado e, portanto, transmitido à geração futura como modelo a ser imitado; consistia em uma preocupação de garantir o passado como referência para o futuro. Dessa forma, a educação era compreendida como um processo vasto e muitos autores a entendiam como instrução, por isso é passível de ser transmitida; o ato pedagógico tornara-se uma transmissão de conhecimentos e uma prática restrita à escola.

A escola, como agência responsável pelo conhecimento, é o centro de excelência para realizar a educação da geração nova; a sala de aula funcionava como o centro sistematizador de uma cultura diversa e complexa. Assim, a figura fundamental do professor constituía a autoridade intelectual, e o processo de ensino-aprendizagem se fazia por instrução, no qual os conteúdos a serem aprendidos e as informações a serem adquiridas se pautavam por modelos a serem seguidos e imitados como garantia de aprendizagem.

Nesse entendimento, a relação professor-aluno acontecia de forma vertical, o professor detinha o saber e os meios de expressão, era ativo na ação pedagógica. Ao aluno cabia aprender com o professor, era passivo e recipiente do conteúdo dado; a metodologia empregada era o método expositivo utilizado pelo professor para transmissão do patrimônio cultural, de forma que o magistério era um sacerdócio centrado na figura do professor. O processo de avaliação residia na reprodução do conhecimento recebido, pautando-se pela quantidade e a forma exata de cópia do conteúdo e das informações que o aluno conseguira acumular. Daí a importância da memorização, das chamadas orais, exercícios e provas

escritas com ênfase nas notas obtidas, pois as mesmas funcionavam como níveis de aquisição do patrimônio cultural apreendido. Diante do exposto, a abordagem tradicional é conhecida e caracterizada por uma concepção que entende educação como produto, uma vez que os objetivos e os conteúdos a serem alcançados estão pré-estabelecidos. Nesse aspecto, a didática é meramente forma técnica de transmissão do conteúdo formal dado pela escola.

4. A tendência da didática na perspectiva tradicional leiga ou científica

A visão tradicional leiga ou científica foi formalizada pelo alemão Herbart (1776 – 1841) que colocava na ciência uma atribuição pelo processo de conhecimento, mantinha a visão essencialista de homem, mas não como criação divina, prevalecia apenas a noção de natureza humana, de característica essencialmente racional, centrada no intelecto, com atribuição de caráter dogmático aos conteúdos. Herbart contribuiu para a elaboração da pedagogia social, na qual via a necessidade de trabalhar com rigor um método para a educação, a fim de direcionar a vontade. Para esse autor, a conduta pedagógica deveria apresentar três pressupostos básicos: o governo, a instrução e a disciplina.

Herbart deu à pedagogia o estatuto de ciência quando escreveu seu célebre tratado de *Pedagogia Geral deduzida ao fim da Educação* (1806) e construiu o primeiro sistema de teoria educativa. Esse foi um grande ensaio em que ele explicou e fundamentou o complexo e vasto campo educativo num corpo de doutrina. Ele conseguiu clarificar os problemas pedagógicos à luz de uma ciência da educação. O seu tratado apresentou um método orientando a ação que a pedagogia deveria ter como ciência da educação, pois o que ele via era uma ação educativa inadequada como ato de educar. Insatisfeito com a precariedade da assimilação do ato de ensinar das escolas, ele atribui a causa à aplicação imprópria dos métodos que eram incapazes de relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência do educando, o que resultava em material memorizado inutilmente e que seria logo esquecido.

Para evitar o insucesso, Herbart, em seu tratado, propõe, de forma orgânica e sistematizada, cinco passos formais que propiciariam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: 1) *preparação* – na fase de preparação o mestre recorda com o discípulo o que ele já sabe, a fim de que o mesmo traga à consciência o conteúdo aprendido como forma de criar interesse pelos novos conteúdos a serem aprendidos. Em seguida ao ato de recordação, dar-se-ia uma revisão do conteúdo visto anteriormente: 2) *apresentação* – nesse momento o conhecimento novo é apresentado com clareza partindo-se do concreto. Após a preparação e apresentação, ocorreria o terceiro passo: 3) *assimilação* – momento de associação ou

comparação em que o estudante compararia o conhecimento velho com o novo, perceberia as semelhanças e diferenças; portanto, teria condições de organização do conhecimento; então estaria apto ao quarto passo: 4) *generalização* – nesse momento o aprendiz sistematizaria o conhecimento adquirido, pois, além das experiências concretas, ele seria capaz de fazer abstração e chegaria a concepções de ordem geral, o momento de generalização é um momento muito importante, principalmente, na adolescência. O passo nº 5 – a *aplicação* concretizar-se-ia por meio da aplicação dos exercícios em que o estudante mostraria o que aprendeu em situações e exemplos novos; só dessa forma as ideias adquiririam sentido vital, portanto deixariam de ser acumulação inútil de informações.

Conforme Franco (2003), é necessário reconhecer que Herbart foi o primeiro a elaborar uma pedagogia que pretendia ser ciência da educação. O caráter de objetividade de análise, a tentativa de psicomетria, o rigor dos passos seguidos e a sistematização são aspectos que determinam sua grande influência no pensamento pedagógico.

Os cinco passos formais apontam de maneira vigorosa o ensino expositivo da escola tradicional que adquire um caráter de rigor por tomar emprestado do método científico a indução, isto é, o caminho do raciocínio que vai do concreto para o abstrato. Revelam também os pressupostos epistemológicos do empirismo, subjacentes ao método de Herbart. Para ele, o conhecimento é oferecido pelo mestre ao aluno que só posteriormente o aplica à experiência vivida. A visão de psicologia de Herbart, no entanto, sofre inúmeras restrições; ainda que tenha perfeitamente refletido a unidade da vida psíquica, exagerava ao admitir que impulsos e desejos possam nascer das ideias. Segundo Franco (2003, p. 29):

Pode-se dizer que com Herbart inicia-se uma postura de positivismo na ciência da educação, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência. Se até então se utilizava a pedagogia como ciência da educação – educação no sentido lato – e a didática para referir-se aos processos de instrução – ação formal da escola –, Herbart acaba fazendo uma redução do educacional ao instrucional (ensino formal) pressupondo que da instrução se organizará a educação. O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverão emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino. Herbart inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia da instrução.

A pedagogia tradicional ou científica no Brasil tem seu predomínio a partir de 1759 com o liberalismo clássico, os ideais do Marquês de Pombal e com a expulsão dos jesuítas até a década de 1930. A didática na vertente leiga ou científica manteve o mesmo formalismo técnico de transmissão do conteúdo, portanto, a forma de compreensão do

processo pedagógico seguia um método de ensino com base científica. Larroyo (1982, p. 634) afirma que, assentadas as bases da instrução educativa,

Herbart fixou os termos do problema teórico da Pedagogia: *o caráter moral, finalidade da educação, alcança-se pela instrução, pela disciplina e pelo governo*. A instrução (do latim, *ins-struo*, edificar em) é o círculo de idéias que se vão construindo na consciência do educando, graças ao fato da apercepção. De acordo com o mecanismo da psique, tais representações são modificáveis que determinam, definitivamente, o comportamento e a ação do homem. Mas a conduta e ação humanas são, assim, as evidentes manifestações do caráter. Portanto, a instrução tem um fim educativo: a verdadeira instrução é *instrução educativa*. A instrução, no mero sentido de informação, não contém garantia alguma para fazer frente aos defeitos e à influência dos grupos existentes de idéias, que são independentes da informação recebida. Mas a educação deve apossar-se destas idéias, visto como a classe e o grau de ajuda que a instrução pode proporcionar ao comportamento dependem do domínio que têm sobre elas. Assim, só é educativa a instrução que modifica os grupos de idéias que o espírito possui, impulsionando este a formar uma nova unidade de representações ou uma série harmônica de unidades, que, por sua vez, determinam o comportamento. Uma volição não é mais do que uma idéia que se desenvolveu cabalmente, realizando um círculo completo, que começa com o interesse e termina com a ação. Esta instrução educativa, que forma a vontade ou o querer e modela o caráter, é a verdadeira tarefa da escola.

Como se verifica, a visão herbartiana da educação é embasada no método científico, seguindo as regras do método indutivo. Nessa perspectiva, a instrução adquire uma função normatizadora e a escola torna-se um espaço disciplinador. Essa influência de ação pedagógica orientou a prática escolar brasileira a partir da concepção pomalana de educação e está presente na atualidade, sendo que o seu período de maior predomínio foi até a década de 1930, com o apogeu dos ideais escolanovistas.

5. A tendência da didática na perspectiva da Escola Nova ou escolanovismo

A tendência da Escola Nova ou escolanovismo surgiu a partir do projeto experimental do filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) na Universidade de Chicago – *Universitary Elementary School*, em 1886, denominado de “educação nova” ou “pedagogia nova” ou ainda “pedagogia da escola nova”. Dessas denominações surgiu o termo “escolanovismo”, o qual identifica a doutrina originária dessa experiência ou outras semelhantes. Dewey defendeu a educação democrática para todos e afirma que uma sociedade é democrática na proporção em que

prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que

permitam mudanças sociais sem ocasionamento de desordens (DEWEY, 1959, p. 106).

Para Dewey uma das formas de democratização social ocorre por meio do processo de escolarização, por isso defende a democracia como único meio competente e pacífico de mudança social. Acredita esse pesquisador que o capitalismo poderia ser mais justo, mais humano e mais solidário. A democracia defendida por ele necessitaria ocorrer no domínio econômico, político e social, dependendo, para que se efetivasse, não apenas de sua institucionalização, mas sim de uma assimilação consciente e da vivência democrática. Esta aconteceria por meio de um sentimento que, iniciado nos primeiros anos de vida, duraria para sempre. Para o autor, cabe à educação o papel fundamental de agente formadora no desenvolvimento desse sentimento.

Com base nessa compreensão, Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, de atividades presentes na vida em sociedade. A influência educativa deve se restringir à orientação da atividade espontânea da criança para possibilitar-lhe que trilhe, necessariamente, o caminho do conhecimento, o que equivale à reconstrução contínua da experiência. A sala de aula então é o lugar em que as experiências podem ser abertamente estudadas, analisadas e modificadas por meio da colaboração entre alunos e professores. A respeito dessa concepção ele escreveu:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesmo; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para por em prova suas idéias, aplicando-as tornando-lhes clara a significação e descobrimento por si próprio do valor delas (DEWEY, 1959, p. 179 – 180)

Nessa perspectiva, a proposta educativa de Dewey em sala aula segue algumas etapas necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ele foi o primeiro a estabelecer um novo ideal pedagógico afirmando que o ensino necessitaria acontecer pela ação e não pela instrução, que uma educação pragmática e instrumentalista recupera a experiência concreta, ativa e produtiva, de cada pessoa. Buscava a convivência democrática sem, entretanto, por em questão a sociedade de classes. Para Dewey, a educação poderia ajudar a resolver problemas das experiências concretas da vida ajudando o aluno a pensar sobre eles. Esse pensar, para Dewey, compõe-se de cinco estágios: 1º) uma necessidade sentida; 2º) a análise da necessidade; 3º) as alternativas de solução do problema;

4º) a experimentação de várias soluções; 5º) a ação final de maneira científica. Em síntese, seria uma visão de educação como ação e não como invenção. Dessa prática pedagógica de origem pragmática origina-se a Escola Nova.

No Brasil, o ideário da Escola Nova está presente desde a década de 1920; nesse período o país passava por mudanças originadas pela proclamação da República e por uma crescente urbanização. Desse modo, necessitava urgentemente de um processo maior de escolarização. Saviani (1988, p. 19) afirma que

a pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto.

Nesse contexto, dois movimentos importantes marcam a educação brasileira e caracterizam a presença da Escola Nova. São eles: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro teve como preocupação a abertura de escolas e apresentava uma perspectiva quantitativa; o segundo preocupava-se com os métodos pedagógicos e os conteúdos de ensino, sendo a perspectiva desse movimento de natureza qualitativa. Porém, eram movimentos que se alternavam, em alguns momentos, se somavam em outros, durante o período republicano. Ante essa situação, Saviani (1988, p. 20 - 21) afirma:

A educação, enquanto fato de equalização social será, pois, instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A perspectiva da Escola Nova também está presente nas décadas seguintes: em 1932, no Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, liderado por Fernando de Azevedo, e na Constituição de 1934; na década de 1940, na visão do psicologismo pedagógico; em 1950, na perspectiva do sociologismo pedagógico e em 1960 na concepção do economicismo pedagógico, presentes na tendência da Escola Nova diretiva e na perspectiva da Escola Nova não-diretiva, com a educação centrada no estudante e com prática pedagógica antiautoritária. A Escola Nova apresenta uma abordagem humanista, na qual o homem é uma pessoa situada no mundo e o processo de conhecimento e descoberta do ser é contínuo; cada aprendizagem gera novas possibilidades de novas aprendizagens. Segundo Saviani (1988, 21 – 22), para funcionar de acordo com a pedagogia nova,

a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador de aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

A Escola Nova foi um movimento que agregou personalidades de diversas tendências, com um propósito comum de por a educação a serviço da cidadania. Os pensadores e simpatizantes do novo pensamento educacional partiam da suposição de que a educação brasileira – a educação tradicional – estava focada em atender determinados segmentos da sociedade ou tinha como propósito exclusivo a formação profissional. Com o

objetivo de superar essas situações, foram concebidas reformas educacionais abrangentes, a fim de atender os diversos níveis de ensino, bem como os procedimentos didáticos e pedagógicos.

Considero importante ressaltar que o ideal da Escola Nova no Brasil começa de forma fracionada nos Estados. No Ceará, em São Paulo, na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal teve sua ação estruturada em torno da ABE (Associação Brasileira de Educação), na segunda metade da década de 1920. O movimento atinge o seu apogeu na década de 1930, porém, com a emergência do Estado Novo, sua ação é inibida, embora fosse parte integrante do movimento educacional brasileiro. O seu propósito deixa paulatinamente de ter a abrangência inicial. Conforme Cunha (1986, p. 60), os fatos significativos para implantação do escolanovismo no Brasil foram os seguintes:

Em 1909, aparece um pequeno livro de Carneiro Leão, intitulado 'A Educação', que foi considerado por estudiosos do movimento escolanovista como o embrião das idéias novas em educação. Ainda em 1917, 1919, e 1923 Carneiro Leão continuaria seu trabalho ao escrever 'O Brasil e a Educação Popular', 'Problemas de Educação' e 'Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras'. A essas obras somem-se as de José Augusto 'Eduquemo-nos', em 1922 e de Afrânio Peixoto 'Ensinar a Ensinar', em 1923.

Outros fatores significativos foram as reformas estaduais de ensino que dinamizaram o processo educacional a partir de 1920; essas reformas impulsionaram a implantação do escolanovismo e disseminaram um novo ideal de educação contrário aos modelos tradicionais de pedagogia tanto religioso quanto científico. Segundo Cunha (1986, p. 60 - 62), as reformas foram muito significativas e aconteceram em vários Estados, contando com o envolvimento de educadores de destaque no cenário educacional da época:

Em São Paulo, por Sampaio Dória; Lourenço Filho, em 1923/24, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924; Carneiro Leão, no Distrito Federal, no período de 1922/26 e em Pernambuco, 1928; José Augusto, no Rio Grande do Norte, em 1925/28; Lisímaco da Costa, no Paraná, em 1927/28; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, 1927/28; Fernando de Azevedo, no distrito Federal, em 1928 e novamente Anísio Teixeira, na Bahia, em 1928 e a de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Foi porém, certamente a reforma Lourenço Filho, em São Paulo, no primeiro ano do governo revolucionário, uma das iniciativas mais importantes integradas no movimento renovador de educação (1931), que alcançaria sua plenitude com Anísio Teixeira no então Distrito Federal, em 1932/35. [...] A reforma de Fernando de Azevedo, no dizer de Célio da Cunha, seria um processo: 'capaz de provocar transformações sociais'. Caracterizava-se por três grandes linhas: escola única, escola de trabalho e escola da comunidade. A esta época já se manifestava um grande movimento de renovação educacional, comparável com o que ocorrera com a arte e a literatura e que culminou com a Semana da Arte moderna.

A didática na perspectiva escolanovista, no período de 1930 a 1945, do ponto de vista pedagógico, é caracterizada pelo equilíbrio das concepções humanista tradicional, que tinha como representantes os católicos, e a humanista moderna, representada pelos Pioneiros da Educação Nova. Para Saviani, *apud* Veiga (2003, p. 30), a concepção humanista moderna,

se baseia em ‘visão de homem centrada na existência, na vida na atividade’. Há predomínio do aspecto psicológico sobre o lógico. O escolanovismo propõe um novo tipo de homem, defende os princípios democráticos, isto é, todos têm direito e assim se desenvolverem. No entanto, isso é feito em uma sociedade dividida em classes, onde são evidentes as diferenças entre o dominador e as classes subalternas. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes à classe dominante.

Saviani, *apud* Veiga (2003, p. 31), esclarece ainda que a visão escolanovista valoriza as questões internas da escola sem considerar a realidade externa, ou seja, a sociedade brasileira, e também reforça a importância da prática e da técnica, pois a característica marcante do escolanovismo é

a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria. Devido a predominância da influência da Pedagogia Nova na legislação educacional e nos cursos de formação para o magistério, o professor absorveu os seus ideários. Consequentemente, nesse momento, a Didática também sofre a sua influência, passando a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas. O ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que tratam o ensino são problemas.

Com base nesse entendimento, a metodologia, isto é, os métodos e técnicas mais empregados pela didática denominada renovada são: unidades didáticas, estudo dirigido, método de projetos, centros de interesse, fichas didáticas, contrato de ensino etc. Dessa forma, a teoria e a prática ficam distanciadas, a didática deixa de ser a articuladora do processo ensino-aprendizagem para cumprir uma ação mecânica, pois vira técnica, isto é, torna-se suporte da forma de ensinar bem. Entendida pelo viés técnico, a didática torna-se um conjunto de regras, métodos ou ideias que valorizam o espaço técnico do processo de ensino, concentrando sua fundamentação nas concepções psicológica, psicopedagógica e experimentais.

Tendo em vista que os resultados deverão estar cientificamente validados pela experiência e fundamentados em teoria, não considerando o contexto social, político e econômico, a didática, assim concebida, afirma Candau, *apud* Veiga (2003, p. 32), “propiciou a formação de um novo perfil de professor: o técnico”, com os contornos diretivos.

A tendência da escola nova é direcionada para a valorização dos aspectos biopsicossociais. Nesse aspecto, há uma preocupação com a participação, o interesse, socialização e conduta do ser aprendente. Há uma valorização da assiduidade, da responsabilidade, higiene e pontualidade do aluno. É uma tendência acrítica na qual os problemas sociais pertencem à sociedade, com ênfase na cultura que esconde a realidade das diferenças de classe e que considera a atividade de aprender como descoberta de uma ação individual, uma construção subjetiva do conhecimento que colabora com a aceitação das desigualdades sociais.

Na escola nova, as técnicas de ensino utilizadas priorizam o uso de muitos recursos didáticos; o método de pesquisa é o método científico indutivo que exige os seguintes critérios fundamentais: observação, generalização e confirmação. É um processo que dilui a diferença entre ensino e pesquisa, no qual a pesquisa deva proporcionar condições que contribuam para o desenvolvimento e enriquecimento cultural da humanidade. Por isso, a didática é formal, utilizada como técnica para condução da aprendizagem e como auxiliar para melhorar o ensino e a aprendizagem; professor e o aluno têm a ajuda do orientador educacional.

Para Dewey (1980, p. 109), “A educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica”. Anísio Teixeira (1980, p. 116), ao comentar a teoria educacional desse teórico explica: “Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

A concepção educacional de Dewey era a de que o resultado da educação se identificaria com seus processos. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que as escolas se transformariam em um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade, portanto, educação e escola tornar-se-iam indissociáveis. Outro mérito da teoria deweyana foi identificar a importância do equilíbrio entre a educação formal, integrando a escola à vida.

A escola nova representou uma nova filosofia de educação e os reformadores brasileiros acreditavam que a mudança passava pela concepção e assimilação dos princípios filosóficos. Por isso, o problema educacional deveria ser compreendido como

um problema filosófico a fim de que fosse possível traçar planos e medidas para mudança da educação em geral. Escola Nova representava, portanto, uma escola diferente, significava uma nova escola diversa das que existiam até então. Nessa vertente, a aprendizagem significa a modificação das percepções do educando valorizando as suas experiências de vida. O processo de aprendizagem acontece de acordo com a realidade, o ensino é centrado no aluno e o professor é um facilitador de aprendizagem.

A partir de 1950, com o advento do modelo tecnicista, a educação ganha novos contornos, como busco discutir a seguir.

6. A tendência da didática na perspectiva tecnicista

A tendência tecnicista originária do modelo norte-americano surgiu no Brasil na metade da década de 1950, mas é a partir do final da década de 1960 e com o golpe militar em 1964 que é introduzida de forma mais efetiva, com predomínio a partir de 1978. Com o novo regime político instalado no Brasil, a política educacional volta-se para o modelo de planejamento do Estado intervencionista. Segundo Horta (1991, p. 214 – 215),

embora a característica fundamental da forma do Estado intervencionista seja acentuada intervenção na economia, a sua função econômica articula-se sempre com o seu papel político de conjunto. Isto significa que a intervenção estatal não se limita ao campo econômico e que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo global, que incorpora também o elemento social. Será enquanto processo global e não apenas como planejamento econômico que o planejamento será enfocado. [...] A caracterização do planejamento como categoria histórica do processo de controle social, isto é, como instrumento de realização controlada da História, traz para o centro da discussão o problema da escolha dos objetivos (fins e valores) para cuja realização se conta com o processo de controle social consistente no planejamento.

Com o Estado intervencionista, as perspectivas de racionalidade, controle e eficiência orientam as decisões administrativas e políticas centralizando todas as decisões na mão de especialistas e, ao mesmo tempo, efetivava-se a separação do processo de concepção e controle do processo de execução. Esse sistema tinha como meta a eficiência na formação dos recursos humanos que, à época, o modelo econômico impunha e exigia. No setor educacional foi empregado o modelo da pedagogia por objetivos cuja concepção de educação utilitarista é resultante da adaptação do modelo taylorista aplicado na indústria. O referido modelo mostrava a possibilidade de aumento da produção industrial com base na administração científica que influenciou a educação americana e, conseqüentemente, após o golpe de 1964,

o Brasil, com os Acordos MEC-USAID e a adequação da legislação brasileira ao tecnicismo pedagógico.

As reformas educacionais no Brasil, orientadas pelo modelo da técnica e do controle social, impuseram regras específicas ao ensino superior e ao ensino básico. A Lei de nº. 5.540/68 que regulava o ensino universitário e a Lei de nº. 5.692/71 que legislava sobre o ensino de primeiro e segundo graus são os marcos de implantação do modelo do tecnicismo. Com a aplicação da visão de administração científica centrada na técnica era possível controlar a “qualidade” e a “quantidade da educação”, pois seria uma concepção de educação de qualidade “rentável” e “eficiente”, com possibilidades de controlar quantitativamente a “empresa escolar”. Assim, toda precisão e produção almejadas nas fábricas foram objetivadas no trabalho pedagógico; era a busca de resultados por meio da eficiência instrumental. Saviani (1988, p. 23 - 24) assim aponta:

A partir de pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalhos eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela de trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

A pedagogia da técnica compreende a aprendizagem como modificação do processo de desempenho do estudante, o qual é submetido a uma metodologia de controle do comportamento com o objetivo de atingir resultados previamente estabelecidos. A organização do ensino é feita em função de pré-requisitos como forma de condicionamento e reforço das respostas que se pretende obter. O ato de aprendizagem se dá por meio da operacionalização dos objetivos e mecanização do processo ensino-aprendizagem, pois não há preocupação com o desenvolvimento mental do aluno, mas com o produto desejado. A ação educativa prima pela busca da “eficiência”, da “eficácia”, da “qualidade”, da “racionalidade”, da “produtividade” e da “neutralidade” na escola que deve funcionar como uma empresa. Saviani (1988, p. 24) esclarece que

o fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de ‘pedagogia tecnicista’. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que

pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir dos esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista – o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Dessa visão adotada pela corrente tecnicista, depreende-se que o processo de marginalização do indivíduo não será concebido pela ignorância e nem poderá ser detectado por parte de um processo de rejeição social ou econômica, mas, sim, o marginalizado será o incompetente (aquele que não domina a técnica), pois ele é ineficiente e improdutivo. Nesse aspecto, a educação contribuirá para a superação do problema da marginalidade, à medida que conseguir formar indivíduos eficientes, sujeitos capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico com o aumento da produtividade da sociedade. Dessa forma, a educação contribuirá com a função de equalização social e equilibrará o sistema, portanto, a ideia de marginalidade é caracterizada pela ineficiência e improdutividade.

Esse modelo de educação tecnicista que adotou os esquemas tayloristas de organização do processo industrial se traduz diretamente no sistema de organização didática da metodologia de ensino-aprendizagem. O papel da didática, de acordo com os princípios da pedagogia tecnicista, tem enfoque não-psicologista, centrando sua ação na tecnologia educacional, dando ênfase a sua preocupação fundamental, quais sejam: a eficiência e a eficácia do processo de ensino. Nessa concepção, os conteúdos da didática são focados no planejamento formal, com prioridade na elaboração de materiais instrucionais e na racionalização.

Considerando-se o processo de racionalização da ação e da prática educativa, os procedimentos e técnicas estão direcionados para a transmissão e recepção de

informações. Para essa concepção, debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários. As relações pessoais e afetivas não são importantes para o processo ensino-aprendizagem, por isso não são valorizadas e aplicadas em sala de aula. O foco da proposta didático-pedagógica é uma ação metodológica que centraliza toda a ação em eficiência e eficácia de aprendizagem. As técnicas de ensino colocam toda a atenção em modos instrucionais que criem situações de assimilação rápida e possibilitem o controle efetivo dos resultados por meio de instrução programada, pacotes de ensino, módulos instrucionais, técnicas de micro-ensino etc.

A operacionalização do processo de ensino e o controle valorizam a ação em si porque definem o que os professores e alunos devem fazer, de que forma, como e quando o farão. A desvinculação total entre o campo teórico e a prática é, para a didática, um momento de acentuação da técnica pela técnica retirando-se a dimensão do ensino-aprendizagem como processo de desenvolvimento e compreensão do ser humano como pessoa e cidadão. Conforme Saviani (1988 – 1994), o tecnicismo constitui um novo paradigma como forma de responder a preocupação da escola e enfrentar as exigências da sociedade por meio de objetivos que meçam ensino-aprendizagem.

Com esses propósitos, a pedagogia tecnicista direcionada para alcançar os objetivos previstos silenciou as questões sociais e políticas da ação pedagógica e não creditou à política educacional do país os problemas dos altos índices de evasão e repetência, a baixa produtividade do ensino, pois ignorava as relações entre escola e sociedade. Desvincula-se a teoria da prática na abordagem dos problemas pedagógicos e enfatizam-se soluções de cunho meramente formal e técnico em relação aos problemas do ensino. Por meio de um pressuposto de “neutralidade” como justificativa de uma perspectiva científica, transformam-se a pedagogia, a didática e a ação educativa como sistematizadoras das atividades educativas, com ênfase numa suposta cientificidade, para alcançar os resultados que a sociedade e o sistema de produção reivindicavam naquele momento histórico.

No Brasil, o final dos anos 1960 e início dos anos de 1970 foram períodos marcados pela retomada da expansão da economia e do desenvolvimento da indústria. No campo da educação, duas funções se acentuaram e destacaram: a formação profissional e a elaboração e difusão da ciência e da técnica. Segundo Candau (1996, p. 17), a educação escolar é um instrumento do Estado, pois “o modelo político reforça o controle, a repressão e o autoritarismo. A educação é vinculada à Segurança Nacional”. Nesse contexto, o processo de formulação dos objetivos instrucionais, a elaboração de instrumentos de avaliação, as técnicas de ensino por módulos e instrução programada, os recursos didáticos, as diferentes

taxionomias, os modelos sistêmicos, as várias habilidades de ensino e as metodologias constituíram os conteúdos fundamentais da didática.

Na perspectiva tecnicista de educação, os principais representantes podem ser assim elencados: Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), para quem o condicionamento operante é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento - um processo que Skinner chamou de modelagem: *O instrumento fundamental de modelagem é o reforço*; Robert Mills Gagné (1916 - 2002) que desenvolveu uma teoria instrucional (voltada para a descrição das condições que favorecem a aprendizagem de uma capacidade específica) e não uma teoria da aprendizagem (a explicação de como as pessoas aprendem); Benjamin Bloom (1913 – 1999) que, em sua teoria conhecida como Taxonomia de Bloom, incorpora cognitivo, psicomotor e afetivo nas esferas do conhecimento para a aprendizagem. No Brasil, Cosete Ramos foi pioneira na introdução de inovações, como: ensino por meio de módulos, engenharia da instrução, qualidade total na educação, aprendizagem baseada no cérebro.

Como reação a essa orientação tecnicista, surgem movimentos voltados para perspectivas de cunho dialético, analisadas a seguir.

7. A didática na tendência progressista libertadora

A tendência libertadora é mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire. É originária do seu trabalho como educador preocupado com o ser humano. Exemplos são os projetos de alfabetização em Angico, Rio Grande do Norte, em 1963, os Movimentos de Cultura Popular no Recife, em 1964, voltada para projeto de educação de adultos com difusão por meio dos círculos de cultura caracterizados como Centros de Cultura Popular. Essa orientação educacional teve por objetivo desenvolver a consciência crítica da população como forma de acesso às condições de cidadania, alfabetização e letramento. Freire aplicou a teoria do conhecimento à educação sustentada por uma concepção dialética em que o educador e educando aprenderiam juntos, a partir de uma relação dinâmica, na qual a prática seria orientada pela teoria num processo de constante aperfeiçoamento. Para Freire, a educação é um ato político, por isso ela é problematizadora e geradora de consciência da realidade humana.

Essa visão de educação freireana apresenta como fundamental no ato educativo que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos histórico-sociais com possibilidades de transformação da realidade à qual se inserem. A ação pedagógica se dá a partir da conscientização e preocupa-se com a formação da autonomia intelectual e humana do sujeito para intervir no seu mundo-vida, ou melhor, na sua realidade vivida e na sua

realidade existencial, por isso critica a concepção de educação bancária (educação tradicional). Freire elaborou sua concepção de educação com marcante influência de tendências do neotomismo, do humanismo, do existencialismo, do marxismo, do neomarxismo e da fenomenologia.

A didática na perspectiva libertadora parte da valorização da experiência vivida do educador e educando como base da relação educativa. Os conteúdos de ensino, denominados de temas geradores, são retirados das problematizações práticas da vida dos educandos. Desse modo, a compreensão e codificação de situações-problemas revelam a força motivadora do processo de aprendizagem. São situações são percebidas a partir do sujeito com a sua experiência vivencial. Para analisar criticamente a situação-problema é necessário tomar distância da mesma, ou seja, procurar compreendê-la sem efetuar julgamento antecipado seja de forma positiva ou negativa.

O processo de análise é envolvido por uma técnica de abstração, de maneira que busque alcançar, por meio de situações representativas da realidade concreta existente, os significados, a razão de ser de cada fato, o que caracteriza um processo de decodificação do ato apreendido pela consciência. Paulo Freire (1995, p. 46) explica que ação educativa deve assumir um caráter político e também a didática contribuirá com a politização da prática educativa. Assim comenta o autor:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico.

Freire ao se referir a pedagogia libertadora sempre ressalta o caráter político da sua prática, o que a torna um empecilho para sua sistematização nas instituições oficiais de ensino devido à sua proposição de transformação da sociedade capitalista, o que tem ocasionado maior incidência de sua ação na prática educativa extraescolar. Entretanto, esse fato não tem impedido que vários educadores adotem os pressupostos dessa abordagem na educação escolar institucionalizada.

O procedimento de ensinar, as relações de ensino-aprendizagem, professor-aluno, avaliação e as técnicas de ensino, na visão libertadora, são formas de mediações do ato pedagógico constituindo-se um movimento de “vir-a-ser” constante. A ação pedagógica é emancipadora e tem como objetivo tornar o educando consciente da sua ação de ser-no-mundo; a didática se dá por uma condução teórica e prática, na qual o método e as técnicas de

ensino se fazem e refazem na práxis. Toda prática vivenciada pelo educador e educando acontece por meio da compreensão e da reflexão crítica feita pelos grupos envolvidos. O processo avaliativo acontece com base em discussões, atividades escritas e autoavaliadas em termos do compromisso que foi assumido com o grupo e com a prática social que deseja alcançar; educador e educandos são sujeitos agentes do ato de conhecer.

Diante do compromisso assumido no grupo, cada membro torna-se responsável por si e pelo outro numa atuação coletiva, e o professor coordena as ações por meio de debates, estabelecendo uma relação horizontal nas relações entre os indivíduos, adaptando-se às características e necessidades do grupo. Nessa relação de horizontalidade, o aluno é sujeito atuante e participante das ações e decisões tomadas no/do grupo, logo, é uma relação didático-pedagógica baseada na cultura dos indivíduos participantes. As técnicas utilizadas são dinâmicas e se realizam por meio de discussões em grupos, debates, entrevistas, análises das situações-problema na tomada de consciência para a transformação, ou seja, busca-se a elevação da consciência saindo-se da condição de ingenuidade, inerente ao senso comum, passando para uma consciência crítica, própria do indivíduo que compreende, interpreta e analisa o mundo vivido.

Freire (1995, p. 37) afirma “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade”. Por sua proposta de uma pedagogia libertadora, Freire entende como função da escola a formação política do aluno para atuar e transformar a realidade. Numa perspectiva problematizadora, questiona as relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens visando à transformação da sociedade.

8. A didática na tendência progressista libertária

A tendência progressista libertária é resistente à burocracia do Estado como instrumento de dominação e como agente de controle, por isso defende uma prática antiautoritária e autogestionária. A concepção de antiautoritarismo e a autogestão são os princípios fundamentais da proposta pedagógica anarquista. Essa corrente que ressalta o anarquismo como sistema de organização social tem como pressuposto a liberdade, isto é, entendendo-se que o caminho para a liberdade seja a própria liberdade. Gallo (1995, p. 17) explica que

um conceito-chave para a compreensão da pedagogia anarquista é o da liberdade. Esse conceito, com o qual nós freqüentemente temos contato, é aquele que foi desenvolvido pela filosofia política que culminaria no

Liberalismo, e que define a liberdade do ponto de vista burguês. Os anarquistas, entretanto, trabalham o conceito de liberdade de forma bastante diferente daquela trabalhada pelos filósofos do Liberalismo, e convém que tais diferenças sejam explicitadas aqui para facilitar a compreensão da liberdade na perspectiva anarquista, para que depois possa ser entendida a real dimensão de sua proposta educacional.

A visão libertária questiona a ordem social existente e entende que a educação política dos indivíduos proporciona o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, uma sociedade mais livre. Advoga a educação voltada para a mudança social, e o ensino é a via de desenvolvimento de todas as possibilidades da pessoa, principalmente da criança, de forma integral, ou seja, sem relegar nenhum aspecto de ampliação das possibilidades humanas de ordem mental, intelectual, física ou afetiva.

A perspectiva anarquista, como afirma Gallo (1995), é uma proposta de educação para a liberdade. Por isso a literatura anarquista de educação apresenta duas frentes de ação: a primeira critica o sistema de ensino praticado pelo capitalismo; a segunda amplia a discussão em torno de novas bases e objetivos de caráter libertário para a educação. Segundo Gallo (1995, 31 – 37), a diferença e a singularidade são perigosas,

pois colocam em risco a ‘imutabilidade’ do sistema social de produção. Neste sentido, essa educação educa as pessoas para *serem aquilo que não são*, mas sim aquilo que a sociedade quer que sejam; nada impede que o operário seja um ser criativo, e desenvolva muitas outras habilidades além daquela cujo seu trabalho é objeto, inclusive as funções de administração. Da mesma maneira que nada impede que um administrador desenvolva outras habilidades, dentre elas a habilidade manual do trabalho, se este for o seu desejo. Mas isso seria perigoso para a sociedade, pois romperia com a divisão de classe, que, baseada na diferença econômica, sustenta-se afirmando ser baseada na diferença de habilidades. Por isso a educação tradicional educa para a *normalização* dos indivíduos, separados em duas camadas. Educa as pessoas para que sejam o que não são. Por outro lado, em uma posição diametralmente oposta, encontramos o objetivo da educação libertária: educar a pessoa para que ela seja o que realmente é. Consciente de si mesma, de suas singularidades, de suas diferenças e da importância de seu relacionamento com o grupo social para a construção coletiva da liberdade. [...] Toda preocupação dos anarquistas com a educação, com sua feição política, está, na verdade, profundamente relacionada com a idéia libertária de uma revolução social. Não se trata de educar para ter a liberdade, e achar que só isso garante a revolução; como também não se trata, afirmam eles, de fazer a revolução esquecendo-se das consciências.

Na perspectiva de formação da consciência, é papel da escola desenvolver mecanismos de mudanças institucionais, inclusive e principalmente no educando, com ênfase na participação em grupos, exercitando uma prática de aprendizagem comprometida com a totalidade humana que possibilite ao aluno exercer mudança na sua personalidade. Assim também possibilitar-lhe-á compreender o sentido libertário e autogestionário que cria

resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora e controladora do Estado. Por ser defensora da liberdade do ser na condução da sua vida e da responsabilidade individual e coletiva, a práxis humana e escolar ganha uma dimensão de autonomia pessoal e social.

Destarte, o processo escolar deve ser conduzido por uma ação educativa e didática centrada na liberdade; os conteúdos de ensino são colocados à disposição dos alunos, porém não são exigidos e cobrados, pois os conhecimentos mais relevantes são os resultantes das experiências vividas no grupo. O ato de apropriação dos conteúdos de ensino só é significativo e ganha sentido quando é convertido em prática; o conhecimento é o resultado dos questionamentos, da descoberta das respostas às necessidades e exigências oriundas da vida social, portanto, não é necessariamente o conteúdo de ensino escolar.

Essa vertente pedagógica não tem preocupação com a avaliação dos conteúdos propostos antecipadamente, pois a prática avaliativa decorre das situações vividas, experimentadas pelo educando a qual será incorporada a sua vivência para ser utilizada em novas situações. Portanto, a didática na perspectiva libertária é um meio de condução do processo de ensino-aprendizagem focado na vivência e nas experiências dos atores envolvidos no processo de ensino. Desse ponto de vista, a relação de professores e alunos é baseada na liberdade, isto é, professor e alunos são livres, um em relação ao outro, porque a relação é centrada no autiautoritarismo e na autogestão.

Por ser um orientador da prática educativa, o professor é coordenador e organizador que catalisa a atenção dos alunos e realiza as reflexões em comum no espaço educacional. Cabe a ele ajudar o grupo a se desenvolver e auxiliá-lo na manutenção de um clima de igualdade, de respeito a valores éticos e morais pautados pela autonomia da consciência individual, possibilitando um clima grupal em que seja possível aprender e superar os obstáculos que estão agregados ao indivíduo ou ao grupo. A ação da ajuda coletiva permite descobertas e utilização de diferentes métodos de pesquisa, pesquisa-ação, observação, *feedback* etc., liberando a criatividade, a participação e a vontade de aprender dos envolvidos. Assim, a importância das técnicas de ensino são a vivência grupal, as assembléias e as reuniões.

A didática na perspectiva libertária tem como foco de ensino o método dedutivo, que parte do movimento complexo ao simples, do geral ao particular, do número à unidade, da harmonia ao som, da regra ao fato, do princípio à aplicação. É um percurso que vai do objeto ou fato observado ao não-conhecido, isto é, do conhecido ao desconhecido; utiliza-se do método racional, experimental-científico que estimula a curiosidade e possibilita

à atividade cerebral afastar-se da visão de credulidade própria do senso comum, situando a razão e a memória numa dimensão de apreensão crítica da realidade e do conhecimento. É uma ação em que o exercício da liberdade pelo ser aprendente faz-se efetivo e real desde o processo inicial de ensino e cresce progressivamente à medida que vai atingindo maturidade intelectual e os últimos anos escolares.

Como o foco dessa perspectiva é a participação grupal, a experiência, a atividade prática incorporada a cada situação nova, a ênfase nos movimentos coletivos é de fundamental importância. A ação participativa em assembleias, nos conselhos, nas eleições, nas reuniões, nas associações fora da instituição escolar cria situações de aprendizagem para o aluno, de tal forma que ele leve para a escola e para a vida tudo o que aprendeu. Essa ação é pedagógica, na qual a autogestão são o conteúdo e o método, resumindo tanto o objetivo pedagógico quanto o político. Diante dessa realidade e da escolha da matéria a ser estudada, o aluno é estimulado a pesquisar de forma independente. No ato de pesquisar e de aplicar o método indutivo, o educando terá a oportunidade de contato, de participação e abertura nas relações informais entre os alunos e de exercitar a relação formal do conhecimento por meio da pesquisa. Essa participação propicia ao grupo organizar-se em cooperativas, assembléias e discussões de forma coletiva e participante, dando a cada membro a compreensão da ação social, coletiva e política como forma de aprendizagem e direção para conquistar a autonomia e a liberdade como pessoa.

9. A didática na tendência dialética

A didática na perspectiva dialética tem como fonte de referência o materialismo histórico dialético. A tendência dialética no Brasil recebe a denominação de tendência histórico-crítica, expressão cunhada por Dermeval Saviani e tem como marco teórico o ano de 1979 e início da década de 1980. Tem como precursores Dermeval Saviani, Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Luis Carlos Freitas, Acácia Kuenzer e José Carlos Libâneo.

Foi formulada por pensadores como Karl Marx (1818 – 1883), Engels (1820 – 1895), Antônio Gramsci (1891 – 1937), Georges Snyders (1929), Mario Alighiero Manacorda (1914), Antón Semiónovitch Makarenko (1888 – 1939), Bogdan Suchodolski (1903 – 1992). São estudiosos que defendem a concepção do materialismo histórico-dialético a partir da compreensão das contradições históricas do processo social e educacional.

Karl Marx não escreveu uma obra sistematizada destinada à educação, todavia ao longo de sua obra e de Friedrich Engels, são presentes várias menções de educação

e da relação entre educação e sociedade. A importância do pensamento marxiano para a educação, no entanto, não se limita exclusivamente a essas passagens. A teoria de Karl Marx desenvolve também um método e um conjunto de conceitos teóricos que possibilitam pensar a educação, quer em um aspecto lógico quer em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, são particularmente importantes os conceitos de Totalidade, Modo de Produção, Estado, Política, Trabalho, Fetichismo da Mercadoria, entre outros.

Considero importante salientar que meu objetivo aqui é fazer referência à concepção teórica de Marx e, a partir dela, anunciar as possibilidades de repensar as relações do pensamento desse autor e do seu significado para uma reflexão acerca da educação e das condições que ela oferece para melhor entendimento das tensões entre Sociedade, Estado e Educação. Na tendência dialética, a educação é uma condição essencial para o processo de emancipação humana e transformação das bases sociais. Marx e Engels (2004, p. 35) assim afirmam:

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária.

Para Marx e Engels, a educação não só está inteiramente ligada ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe, mas, também, tem uma função política e transformadora da sociedade, uma práxis libertadora capaz de realizar mudança de mentalidade e a construção de uma nova ordem social. A educação tem como tarefa histórica a emancipação do homem, sua libertação das ilusões ou ideologias, mostrando-lhe as raízes sociais dessas ideologias, e gerando uma práxis revolucionária para modificar o mundo.

A concepção dialética de educação está sistematizada na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de 1980. Saviani (2003, p. 05) explica que a expressão Pedagogia Histórico-Crítica foi registrada no prefácio da 20ª edição do livro *Escola e Democracia* e afirma:

O segundo capítulo, 'Escola e Democracia I – A teoria da curvatura da vara', tem um caráter preparatório para a pedagogia histórico-crítica. Como registrei no prefácio à 20ª edição, trata-se de uma abordagem mais centrada no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. [...] Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. Empreende-se aí uma apreciação radical da pedagogia liberal burguesa, sendo a denúncia da escola nova apenas uma estratégia visando demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração liberal e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista.

Na concepção dessa tendência, a prática pedagógica se desenvolve a partir da interação entre o conteúdo e a realidade concreta, buscando-se a mudança e a transformação da realidade num permanente processo de ação-compreensão-ação. Tal processo está centrado no conteúdo como produção histórico-social de todos os homens, como forma de superar as visões não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação. Na defesa da escola como socializadora dos conhecimentos e saberes universais, essa tendência pressupõe uma ação articuladora entre o ato político e o ato pedagógico.

Para tanto, é necessário o intercâmbio entre professor-aluno-conhecimento e o contexto histórico-social, pois a relação intersubjetiva é mediada pela ação e competência do professor a partir de situações objetivas. Aqui, o processo de interação social é fundamental porque se torna o elo de compreensão e intervenção na prática social mediada pelo conteúdo. A compreensão da contradição que a sociedade apresenta faz aparecer o movimento de transformação, o que caracteriza a concepção dialética da história; por isso a práxis educativa tem que se revelar numa prática fundamentada teoricamente.

É significativo perceber que a natureza e a especificidade do ato educativo referem-se ao trabalho não-material que na escola pública não é subordinado ao capital, isto é, não está diretamente ligado ao processo de produção tal como ocorre na instituição privada. Portanto, a ação pedagógica histórico-crítica relacionada à educação escolar tem como implicações e objetivos: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber de ordem objetiva produzido historicamente; reconhecer em que condições se dá a sua produção; compreender as suas manifestações e as tendências atuais de transformação.

No ato de conversão do saber objetivo em saber escolar dá-se a possibilidade de assimilação pelos alunos das camadas populares no tempo e no espaço escolares; a partir das condições de provimento dos meios adequados, os alunos assimilam o saber objetivo enquanto resultado, mas também apreendem o processo de produção e as tendências de sua transformação.

Libâneo (1994, p. 70) esclarece que “a Didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar e aprender, tendo em vista as finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos”. Nessa direção, a valorização da escola como espaço social torna-se responsável por ser um *locus* de divulgação e apropriação do saber universal; tem como tarefa a socialização do saber elaborado às camadas populares, de maneira que a apropriação aconteça com atitude crítica e histórica do conhecimento como instrumento de apreensão e compreensão da realidade social; essa dimensão crítica, por sua

vez, deve propiciar condições de atuação autônoma e democrática para que cada educando se torne sujeito da sua ação no mundo em que vive.

A didática na concepção histórico-crítica utiliza o método da prática social que decorre das relações estabelecidas a partir do conteúdo, do método e da concepção de mundo. Essa mediação se faz na confrontação dos saberes que o aluno traz como saber elaborado, com a perspectiva de apropriação de uma concepção científica e filosófica da realidade social intermediada pelo professor. Essa metodologia incorpora a dialética como teoria de compreensão e como método de intervenção na realidade. Por ser fundamentada na concepção do materialismo histórico – a ciência que estuda os meios de produção – existe uma relação de indissociabilidade em relação à forma e ao conteúdo, o que pressupõe a socialização do saber produzido pelos homens.

Nessa relação de saber produzido e socializado pelo ser humano, a finalidade a ser atingida determinará o método e o processo de ensino-aprendizagem. Há uma busca constante da coerência com os fundamentos da Pedagogia, compreendida como processo, por meio do qual o homem se humaniza, pois são as relações humanas estabelecidas que o tornam plenamente humano. Desse modo, a ação da prática é o fundamento do critério de verdade e da finalidade da teoria, pois ao dar conta da dimensão histórica que determina a totalidade social, o educando apropriar-se das condições necessárias à aprendizagem significativa, sendo capaz de mediar a relação entre o pensamento e o objeto; dessa forma, apropriar-se da realidade.

Nesse sentido, a didática valoriza a forma das técnicas de ensino utilizadas, como: discussão, debates, leituras, aula expositivo-dialogada, trabalhos individuais e em grupo, e elaboração de sínteses integradoras. Assim, a didática na tendência histórico-crítica situa o educador e o educando na condição de compreenderem e fazerem a história a partir dos condicionantes históricos e sociais. Saviani (2003, p. 8 – 9) esclarece que na pedagogia histórico-crítica

a questão do saber objetivo recebe uma determinação mais precisa [...], motivado pela polêmica em que se contrapôs a competência técnica ao compromisso político. O ponto de vista histórico-crítico permitiu aí desmontar a raciocínio positivista, afastando a armadilha em que freqüentemente caem os próprios críticos do positivismo ao deixarem intacta a premissa maior que vincula a objetividade à neutralidade. Tal desmontagem tornou possível negar a neutralidade e, ao mesmo tempo, afirmar a objetividade. A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade. Mas como diferenciá-los? Tal tarefa resulta impossível de ser realizada no plano abstrato, isto é, no terreno puramente

lógico. Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida.

A crítica feita por Saviani procura evidenciar e esclarecer a ação pedagógica da escola no desenvolvimento da sociedade burguesa; a ação da escola na sociedade é de manutenção e controle das desigualdades sociais. Por essa razão, Saviani procura esclarecer como a visão liberal burguesa compreende o espaço escolar e o utiliza como *locus* de manutenção do *status quo*. Nesse aspecto, a educação escolar burguesa explicita seu papel de controle hegemônico, ou seja, impõe a sua concepção de sociedade, de economia, de política, de valores éticos e morais a partir da sua organização em que a desigualdade entre os homens é um processo natural e permanente na história humana. Contrapondo essa naturalização das relações sociais e humanas na educação escolar, Saviani (2003, p. 9) analisa:

Em a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, observa-se que todas as objeções examinadas na forma de dicotomias estão referidas ao problema do saber. E em ‘A pedagogia histórico-crítica e a educação’ reitera-se que o ‘saber é objeto específico do trabalho escolar’. Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe à pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Nessa direção, a didática ganha uma dimensão dialógica, ou seja, valoriza a participação efetiva do aluno e do professor na relação pedagógica como os debates, discussões em grupos, em que ambos constroem um novo conhecimento a partir da consciência individual e das contradições históricas da sociedade em que os homens estão inseridos. Portanto, a ação do professor não é de detentor do saber, mas de mediador da ação pedagógica, e o aluno deixa de ser objeto de aprendizagem e torna-se sujeito da ação de ensino e aprendizagem. O conteúdo deixa de ser distante, abstrato e ganha uma dimensão de historicidade.

Portanto, a tendência progressista apresenta uma perspectiva de rompimento com as concepções tradicional, a escolanovista, as crítico-reprodutivistas e a tecnicista trazendo os problemas da realidade educacional para as questões de ordem social, econômica e política. Essa tendência percebe e analisa a educação como uma ação política, portanto,

capaz de interferir nas relações escolares e da sociedade como forma de possibilitar a formação de uma consciência crítica da população, principalmente, a classe trabalhadora.

Para a pedagogia progressista, a escola é dependente das questões de ordem social, política e cultural, porém a educação e a escola se apresentam como um espaço de contradição, pois existe em ambas a possibilidade da transformação ou de manutenção da realidade social. Nesse aspecto, a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito agente, construtor e transformador dessa mesma realidade. Por ser um sujeito histórico, ele é atuante e, à medida que percebe e compreende a situação em que está inserido, analisa e transforma o meio em que vive, mas para isso é necessário ter condições para tal ação. Daí ser a educação um instrumento de emancipação desse ser histórico constituído e constituinte das relações humanas nas quais está imerso.

10. A didática no Brasil de 1980 à atualidade

A década de 1980 é marcada por grandes transformações de ordem econômica o que afeta sensivelmente a ordem social. O país viveu momentos difíceis que repercutiram na vida do povo brasileiro com a inflação em índices altíssimos. O desemprego acentuava-se paulatinamente e tornava-se cada vez mais agravado pelo aumento da dívida externa e pela política de recessão imposta pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). No começo da década (1980), o regime de ditadura já apresentava sinais de enfraquecimento, o país entrava num lento processo de democratização caracterizado como “uma abertura lenta e gradual”.

Nesse contexto, a sociedade civil, a classe política, as organizações sociais, a classe estudantil se mostram firmes contra as arbitrariedades e iniciam um movimento no sentido de recuperar os espaços perdidos. O Brasil vivenciou naquele momento, entre outros fatos, a volta dos exilados políticos. Era o começo de uma nova era. No sistema educacional, foi reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB nº 4.024/61, da qual originou a Lei nº 5.692/71, lei da profissionalização obrigatória do segundo grau, bem como a Lei nº 7.044/82, que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase na formação geral.

Em 1985, a sociedade brasileira recupera o primeiro governo civil depois da ditadura. Instalou-se a Nova República e uma nova fase na vida do país, ainda com inúmeros aspectos remanescentes da fase autoritária. A ascensão do governo civil da Aliança Democrática marca o fim da ditadura militar. Assim, a sociedade civil conquista um espaço de liberdade e a luta operária ganha força e se generaliza por todas as categorias profissionais,

entre as quais, a classe do magistério. No campo da educação, devido à política autoritária, o tecnicismo pedagógico, “a concepção dialética ou crítica não foi dominante no nosso contexto educacional. Ela se organizou com maior nitidez a partir de 1979” (VEIGA, 2003, p. 38).

Portanto, no campo da didática, a concepção dialética contribuiu para uma nova visão do processo ensino aprendizagem; o processo de redemocratização da sociedade brasileira colaborou para que a escola se organizasse como espaço de negação de dominação e o agir de forma crítica, não como mero espaço ou instrumento para reproduzir a estrutura social dominante e vigente naquele momento histórico. Nesse sentido, o método de ensino tem fundamental importância. Veiga (2003, p. 39) confirma:

A Didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino. Assim, o enfoque da Didática, de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores.

Não há como negar que a década de 1980 foi bastante significativa. Nessa época foram esboçados os primeiros estudos que buscavam alternativas para a didática e quebrassem os liames do tecnicismo imposto; era uma luta com o intuito de romper com a visão fragmentada da didática. Por isso os estudiosos da educação buscavam compreender a didática com base nos pressupostos da Pedagogia Crítica e da Pedagogia Libertadora. Sobre a Pedagogia Crítica Veiga (2003, p. 39 – 40) esclarece:

A Didática no âmbito desta Pedagogia auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Neste sentido, a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. Este é concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a consciência de uma Didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor.

Em relação à Pedagogia Libertadora, Paulo Freire, o seu idealizador, pensava e concebia uma didática baseada no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem no interior dos grupos sociais. Veiga (2003, p. 39) afirma:

Nesse sentido, a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade onde está inserida a escola.

As teorias críticas da educação buscam uma didática capaz de propor mudanças na atitude de pensar e agir dos professores, bem como o ideal de democratização da escola pública, por meio da aprendizagem dos conteúdos sistemáticos, realidade social e interesses e direitos da “população”. A esse respeito, concordo com Veiga, porém acrescento que é necessária uma compreensão da didática no sentido de humanização. Isto é, uma didática que conceba o fenômeno educativo como ato de intencionalidade da consciência que busca desvelar a atitude natural como forma de apreender a essência do ato educativo. Por essa razão, faz-se pertinente o meu propósito de discutir as possibilidades da didática na perspectiva fenomenológica. Cabe, pois, reiterar a importância que atribuo ao meu ponto de partida, o qual reside na compreensão e concepção dos professores/pesquisadores que utilizam a fenomenologia como referencial teórico.

Na luta pela democratização do país, uma nova constituição foi o tema central para consolidação dos ideais democráticos almejados pela sociedade brasileira. Foi implantada a Assembléia Nacional Constituinte que originou a Constituição de 1988, considerada a Constituição Cidadã. Savianni (1996, 1997), Ghiraldelli (2003), apontam:

A questão da escola pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/88. Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive da escola particular, desejosa de manter o acesso às verbas públicas garantidas pela Constituição anterior. Destacamos alguns pontos importantes da nova Constituição: 1) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 2) ensino fundamental obrigatório e gratuito; 3) extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente, ao ensino médio; 4) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; 5) acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente (podendo ser processada); 6) valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público; 7) autonomia universitária; 8) aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos; 9) distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação; 10) recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que

comprovada a finalidade não-lucrativa; 11) plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A partir das diretrizes da nova Constituição (1988), a Lei Magna que se estabeleceu à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, que norteará a educação brasileira tem um caráter de enfoque neoliberal como ressaltou Saviani (1997). É significativo destacar que a referida lei não emprega toda a dimensão neoliberal para a educação brasileira, pois se adotou uma postura minimalista passando para leis complementares, regulamentares e outros documentos legais a tarefa de normatizar as especificidades da educação que não foram contempladas na legislação, em 20 de dezembro de 1996.

A didática, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, caracteriza-se por ser uma didática individualista, própria do sistema liberal, vinculada à “pedagogia das competências” até o momento presente. O ponto comum da pedagogia – denominada de “pedagogia das competências” – é não se comprometer em formar nos educandos conceitos sobre a realidade, ou como afirmava Husserl, sobre a realidade do mundo-vida (*Lebenswelt*). Antes, teria o objetivo de prepará-los para as competências, ou seja, decidir as situações da vida por problema surgido, como se as situações da vida fossem desarticuladas e cada ato humano devesse ter uma regra, uma competência especial para solucionar a questão que se apresenta. Veiga (2004, p. 47) acentua que

a didática é desvinculada do contexto social mais amplo, formando um professor técnico, executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. [...] Dessa forma, é possível destacar a presença dos seguintes enfoques teórico-metodológico: o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processo da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, o simbolismo-interacionista e, ainda, os estudos sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros.

Diante do exposto, a didática desde a sua origem na Grécia com os termos *techné didaktiké*, como referência da educação no mundo ocidental, tem papel fundamental. No Brasil, é significativa a história da didática desde os primórdios, com o caráter jesuítico da educação até às manifestações contemporâneas vinculadas à pedagogia das competências, associadas a uma gama de bases teóricas, de teorias educacionais, filosóficas, sociológicas e psicológicas que explicam ou tentam compreender o processo educacional. A didática como

estudo, disciplina, técnica, método ou metodologia tem avançado com o objetivo de integrar o contexto socioeducacional em busca de uma educação qualitativa por parte dos educadores e estudiosos comprometidos com o ato educativo.

O meu objetivo foi apresentar as diversas concepções de didática para apreender o movimento compreendido na construção das várias vertentes, da sua origem à atualidade, ressaltando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. Acredito que, na mesma perspectiva da tendência progressista, está também a concepção fenomenológica. A fenomenologia compreende o homem a partir do mundo objetivo e subjetivo, por isso o objeto deste trabalho é a tentativa de elaborar uma compreensão da didática na perspectiva fenomenológica, como mencionado.

No capítulo seguinte, apresentarei as concepções de pensar e ensinar dos educadores entrevistados para este trabalho.

CAPÍTULO IV

AS CONCEPÇÕES DE PENSAR E ENSINAR DE ALGUNS PENSADORES E EDUCADORES FENOMENÓLOGOS BRASILEIROS DA ATUALIDADE

Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões, encontramos, pois, um ser que se reconhece imediatamente porque é seu saber de si e de todas as coisas, e porque conhece sua própria existência não por constatação ou por um fato dado, ou por dedução a partir de uma idéia de si mesmo, mas por um contato direto com ela.

Merleau-Ponty

O objetivo deste capítulo é compreender como os professores e os pesquisadores que trabalham com a fenomenologia pensam e praticam a didática e, a partir desse pressuposto, avaliar a possibilidade de uma didática na perspectiva da fenomenologia. Para tanto, busquei, por meio de entrevistas, os dados que serão aqui analisados. Procurei entender a prática docente dos participantes, anterior e posterior à fenomenologia e as possibilidades de o conhecimento fenomenológico contribuir para o exercício pedagógico, com base nos conteúdos curriculares e na experiência do mundo-vida do educando e do educador. Mundo esse vivido por cada ser humano de forma original, real e preenchido pelas experiências do cotidiano.

Zilles (2002, p. 147) considera que a importância e o significado do mundo para cada pessoa são “componentes cotidianos da existência pessoal anterior à atividade científica, significando a situação do sujeito na relação intencional com um contexto histórico social que envolve o sujeito cognoscente e objeto conhecido”. É importante ressaltar que não se trata de excluir a ciência do mundo do sujeito, mas propiciar-lhe condições de compreender e reconhecer que a ciência e a razão não devem estar ausentes da preocupação com o mundo humano; isto é, os conhecimentos científico, técnico e racional se fundam para a emancipação e desenvolvimento das potencialidades humanas.

1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A seguir, farei uma caracterização dos sujeitos e nominarei por professor(a), com o objetivo de manter o sigilo e o anonimato de cada um e preservando as respostas que foram transcritas literalmente.

Quadro 1 – Característica dos sujeitos da pesquisa – Goiânia – 2009.

Sujeitos	Formação	Idade	Sexo	Tempo de graduação	Tempo de docência
Professor 1	Pedagogia	42 anos	Feminino	22 anos	22 anos
Professor 2	Pedagogia	35 anos	Masculino	13 anos	14 anos
Professor 3	Pedagogia	43 anos	Masculino	13 anos	10 anos
Professor 4	Enfermagem	29 anos	Feminino	05 anos	04 anos
Professor 5	Psicologia	54 anos	Feminino	31 anos	31 anos
Professor 6	Música	44 anos	Feminino	20 anos	24 anos
Professor 7	Filosofia	34 anos	Masculino	14 anos	10 anos
Professor 8	Filosofia	42 anos	Masculino	19 anos	16 anos
Professor 9	Psicologia	43 anos	Masculino	23 anos	11 anos
Professor 10	Psicologia	42 anos	Feminino	22 anos	21 anos

2. Unidades de sentido

Para análise das entrevistas, destaquei três unidades de sentidos ou unidades de significados: 1. O mundo vivido do pesquisado em relação à didática antes do contato com a fenomenologia; 2. A contribuição da didática na prática docente; 3. A possibilidade da didática numa perspectiva fenomenológica, isto é, “temas ou essências contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno” (MOREIRA, 2002, p. 123) das respostas dos entrevistados. Como não é possível fazer a análise de um texto ou de uma fala de uma única vez, eles são fragmentados em unidades menores. Estas são tomadas como referência ou juízo crítico da análise que se tem em mente ou que se pretende realizar, a partir de uma realidade ou temática complexa, originada no dia a dia. Portanto, as unidades de sentidos, conforme Moreira (2002, p. 124), são

discriminações espontaneamente percebidas dentro da descrição do sujeito, tendo o pesquisador a postura adequada (psicológica, sociológica) em relação a essa descrição e considerando-a como um exemplo do fenômeno em questão. As unidades de sentido são notadas na descrição sempre que o pesquisador, relendo o texto, tornar-se consciente de uma mudança de sentido da situação descrita. É essencial para o método que a discriminação seja feita de forma espontânea e ocorra antes de qualquer tipo de análise.

É fundamental destacar que, ao elaborar as unidades de sentido, o pesquisador não está criando um reducionismo, isto é, reduzindo um aspecto em detrimento do outro relativo às percepções do homem. Rezende (1990, p. 36) esclarece que

no estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. O mesmo deve ser dito a respeito da estrutura de mundo: ele não é somente matéria, produto, condicionamento, sentido recebido, instituição, mas é um mundo humano, marcado, precisamente, pela presença do homem ao-mundo e no-mundo.

Nesse sentido, a fenomenologia de Edmund Husserl foi a referência teórica aqui utilizada para compreender as diferentes maneiras e formas pelas quais os professores desenvolvem suas aulas e qual a relação desses docentes com o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto ser que ensina e que aprende, o professor proporciona aos educandos uma abertura de horizontes a partir uma ação educativa significativa. Ou seja; uma ação que educa a inteligência, os sentidos, propicia a investigação, a reflexão do mundo da ciência e do mundo humano, tendo como objetivo refletir sobre a ação humana na prática de ensino e na aprendizagem. Além disso, busco desvelar as contribuições da fenomenologia para uma ação didático-pedagógica na prática educativa e, a partir desse referencial, analisar e interpretar os dados e significados apreendidos nos relatos dos entrevistados. Os referidos significados foram ordenados conforme as unidades de sentidos destacadas:

3. O mundo vivido do pesquisado em relação à didática, antes do contato com a fenomenologia

Na apreensão e explicação dos fenômenos relativos à natureza, a ciência de caráter positivista visa à objetividade. Por isso utiliza o método experimental. Devido a sua preocupação com a objetividade, busca compreender os dados a partir da observação, da medida, da quantidade e da manipulação. Esse procedimento tornou-se o modo de fazer ciência. É uma metodologia que separa a relação sujeito e objeto, procura a neutralidade do sujeito que pretende conhecer o objeto, pois o cientista não considera a subjetividade em busca da objetividade, como se o mundo existisse por si próprio. O método experimental considera o ser humano como “um objeto entre os outros objetos da natureza e que são

governados por leis naturais que determinam os eventos psicológicos” (FORGHIERI, 1984, p. 14).

A fenomenologia origina-se na oposição ao psicologismo, ao naturalismo, ao empirismo e ao positivismo, pela forma como considera o ser humano e contesta o formato de aplicação dessas ciências que desconsideram a subjetividade no processo de busca da objetividade, como se o mundo fosse separado do sujeito ou se sujeito e mundo fossem individualidades independentes. Exemplo desse procedimento é a maneira como era aplicada a psicologia naquele momento.

Husserl não concebia a existência do sujeito e do mundo separados. A sua concepção é de que sujeito e mundo são dependentes um do outro, portanto, não é possível separá-los como idealidades puras e autônomas como acreditava a ciência de caráter objetivista. Forghieri (1984, p. 15) explica que,

Husserl, proponente da fenomenologia [...] nega a existência tanto do sujeito quanto do mundo, como puros e independentes um do outro. Afirma que o homem é um ser consciente e que a consciência é sempre intencional, ou seja, ela não existe independentemente do objeto, mas é sempre consciência de algo. Assim também o mundo, não é em si, mas é sempre um mundo para uma consciência. Nega tanto a pura subjetividade quanto a pura objetividade e, conseqüentemente, o valor do método experimental, objetivo, e do conhecimento elaborado através dele. Contesta a ciência objetiva e propõe, então, um ‘voltar às próprias coisas’ ou às raízes do conhecimento, ao fundamento do inegável, que é a intencionalidade da consciência, ou o fenômeno. Este só pode ser encontrado no mundo vivido, que é a experiência básica, primordial do ser humano; ela é pré-reflexiva e anterior à separação entre consciência e objeto, entre sujeito e mundo.

Desse modo, busquei compreender o mundo vivido do pesquisado como era a sua prática educativa, a sua didática em sala de aula, a sua percepção de ensino-aprendizagem. Com esse procedimento procurei ir “às coisas mesmas” no que se refere à prática do professor, anterior ao seu contato com a fenomenologia. Ir às coisas mesmas é compreender se é possível adotar a didática na perspectiva fenomenológica, “ouvindo” quem a pratica: o professor. Como já anunciei, são dez professores pesquisados. A seguir, descreverei e analisarei as respostas dos entrevistados.

A fala do professor 2 faz referência ao contexto da sua formação superior e apresenta as técnicas de ensinar, bem como os conteúdos mais significativos da prática pedagógica, o que evidencia o distanciamento que o aluno possui do seu conhecimento com o conhecimento acadêmico. O professor destaca a formação crítica que recebia com a influência do pensamento marxista que buscava a transformação da sociedade, referencial teórico predominante da instituição onde se formou:

A minha formação acadêmica ocorre em um contexto (meados dos anos 90) no qual a educação passa a ser objeto de preocupação para as políticas públicas no sentido de adequá-la às exigências postas por um mundo globalizado e em transformação. É também neste contexto que assumo o ofício de ser educador. Se por um lado, a formação acadêmica me apresentava uma perspectiva crítica de educação, voltada a uma concepção transformadora da realidade, com bases teóricas muito bem definidas a partir do pensamento marxista, referencial predominante no meio acadêmico, principalmente na Faculdade [...]; por outro, a prática pedagógica me apresentava um universo bastante desafiador, profundamente desumanizado, em que os sujeitos do processo educativo – educandos e educadores – se viam em meio a um processo de desqualificação no humano em nome dos métodos, técnicas de ensino e recursos metodológicos. Percebia uma distância imensurável entre o conteúdo (a concepção de mundo, de educação, de ser humano e de sociedade) e a forma (a metodologia, as técnicas de ensino, de avaliação, etc.).

A concepção marxista de educação, que representou as bases de minha formação acadêmica e que também se constituiu no principal referencial para a construção de minha visão de mundo, de sociedade e educação, foi o ponto de partida para a viabilização de minha prática pedagógica. Fundamentado nessa perspectiva, compreendia que a Didática não deveria ficar restrita meramente ao campo técnico, desvinculada de uma concepção crítica de educação e distante das questões sociais e políticas. Compreendia que o ensino, objeto fundamental da Didática, deveria estar vinculado a uma visão macro da sociedade, entendendo que os problemas da educação possuem bases que estão associadas aos problemas sociais mais amplos e que, portanto, a ação pedagógica deveria estar relacionada a uma visão teleológica mais abrangente, em que os fins da educação são também os fins de uma outra concepção de sociedade, com outros princípios, diferentes do modelo social que vivenciamos.

Durante alguns anos, principalmente nos meus primeiros anos como professor, essa foi a concepção que amparou a minha prática educativa. O planejamento das aulas, a definição dos objetivos curriculares, a metodologia de ensino, as práticas e os instrumentos de avaliação, ou seja, todos os aspectos que envolviam o campo da Didática, sempre foram pensados a partir da tentativa de diminuir o enorme abismo que dicotomizava a relação conteúdo/forma. Desse modo, a perspectiva crítica comprometida com a transformação social era o ponto essencial para a definição, a partir da sala de aula, dos fins sócio-políticos voltados para a construção de um novo modelo social. Algo nada modesto, mediante a complexidade posta pelas relações humanas. (Professor 2)

O professor assim ressalta a importância do pensamento crítico na sua formação: “por um lado, a formação acadêmica me apresentava uma perspectiva crítica de educação, voltada a uma concepção transformadora da realidade”. Entretanto, ele sentia que a prática pedagógica dos professores estava desvinculada da realidade dos alunos, havia uma preocupação com a transformação social no sentido geral da sociedade, porém, vazio de significados da vida dos indivíduos: “por outro, a prática pedagógica me apresentava um universo bastante desafiador, profundamente desumanizado, em que os sujeitos do processo

educativo – educandos e educadores – se viam em meio a um processo de desqualificação no humano”.

O professor tinha consciência dos fatos vivenciados em sala de aula e percebia a dicotomia da prática educativa com a excessiva valorização técnica, ao afirmar que “em nome dos métodos, técnicas de ensino e recursos metodológicos percebia uma distância imensurável entre o conteúdo (a concepção de mundo, de educação, de ser humano e de sociedade) e a forma (a metodologia, as técnicas de ensino, de avaliação, etc.)”. De acordo com Martins (1992, p. 64), a ideia de

consciência subjetiva pode ser ilustrada através da percepção. Uma percepção consciente abrange a consciência dos entes que estão no mundo, ou seja, do que é visto, ouvido ou sentido por um sujeito, assim como a consciência que se tem de estar ouvindo ou sentido. Pode-se distinguir na percepção consciente como seu aspecto tanto um estado de alerta para o mundo como um estado de alerta para a iluminação ou esclarecimento do mundo.

O depoimento do professor apresenta, ainda, uma síntese da forma como são trabalhados os conteúdos, as técnicas de ensino e a metodologia na escola brasileira. Por questões históricas, a educação brasileira tem sua origem ligada à pedagogia tradicional religiosa. E no seu processo de desenvolvimento recebeu influências de outras pedagogias, como a pedagogia tradicional científica, a pedagogia da escola nova, a pedagogia tecnicista, que influenciaram a formação dos professores. Essas têm como prioridade os conteúdos formais, objetivos e, na maioria das vezes, não valoriza a dimensão subjetiva na relação de ensino aprendizagem. A fala do professor evidencia o destaque dado ao conteúdo, à forma e à dimensão técnica da didática, o que o fez refletir e ver a prática com outro olhar. Martins (1992, p. 65) considera que o professor,

ao refletir sobre o observado, descobre-se aspectos ou partes componentes desse ver. Um aspecto importante desta situação de ver é que a consciência supõe um mundo exterior do qual o sujeito deve estar consciente e que lhe é revelado através da consciência. Há aqui um encontro entre a consciência que se dirige para o mundo e de um mundo que se doa à consciência, de tal forma que refletir sobre a consciência implica refletir, também, sobre o mundo externo do qual se toma consciência.

Na perspectiva apresentada pelo professor 2, há um distanciamento entre o conteúdo ensinado em sala de aula e a forma como o aluno o apreende e o interpreta. Isto é, ao priorizar os aspectos metodológicos, as técnicas de ensinar, os educadores enfatizam mais os aspectos burocráticos do ato de lecionar, em detrimento do processo de formação intelectual e humana. Ao desconsiderar a concepção de mundo, de educação e de sociedade do sujeito aprendente, o professor afasta a possibilidade de desenvolvimento da autonomia

intelectual do aluno, ou seja, afasta a possibilidade de reflexão desse aluno na elaboração do conhecimento. Esse fato, na maioria das vezes, torna-se um ato mecânico de aprendizagem desprovido de significados. Dessa forma, a repetição e a memorização fazem-se predominantes e o ato de aprendizagem perde a importância de novo, de inusitado.

No momento de perceber o processo de aprendizagem do educando, o professor, muitas vezes preso à forma engessada por metodologias, técnicas de ensino e avaliações, não consegue perceber os significados da aprendizagem dos conteúdos ministrados. Limita-se a aspectos burocráticos da prática pedagógica oriunda de uma didática centrada somente no processo do ensinar, como ensinar, relegando o porquê ensinar, que significado o conteúdo apresenta para o educando, o que representa essa nova aquisição de conhecimento.

O professor critica a dicotomia existente entre os conteúdos, as técnicas de ensino, a visão macro de sociedade e as relações postas em sala de aula, ao afirmar que, diante da “complexidade posta pelas relações humanas” não se pode limitar a ação educativa à sala de aula, centrada em conteúdos informativos. Cabe a ele [docente] criar condições para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem. O professor afirma que “a concepção marxista de educação”, foi significativa e representou a base da sua formação acadêmica. Ele considera que essa concepção também se tornou o principal referencial para a construção da sua visão de mundo, de sociedade e educação. O professor entende que a didática não pode ficar presa aos aspectos meramente técnicos: “compreendia que a Didática não deveria ficar restrita meramente ao campo técnico, desvinculada de uma concepção crítica de educação e distante das questões sociais e políticas”. Considera também que “compreendia que o ensino, objeto fundamental da Didática, deveria estar vinculado a uma visão macro da sociedade, entendendo que os problemas da educação possuem bases que estão associadas aos problemas sociais mais amplos”.

Ao expressar a sua compreensão sobre o objeto da didática, o professor afirma que “a ação pedagógica deveria estar relacionada a uma visão teleológica mais abrangente, em que os fins da educação são também os fins de uma outra concepção de sociedade, com outros princípios, diferentes do modelo social que vivenciamos”. Mesmo as ciências pedagógicas voltadas para preocupação com o social, como a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos falam de um humano universal e abstrato não captando a dimensão do mundo vivido: “alheias do mundo vivo da experiência se tornam unilaterais porque dirigidas imediatamente ao âmbito dos próprios

objetos” (VALENTINI, 1984, p. 42). Por defenderem uma postura do desenvolvimento do homem social, como se todos os homens formassem uma unidade, essas pedagogias

se perdem e se ocultam definitivamente às origens motivantes do mundo da experiência, e a ciência se tecniciza e se torna a vida do homem, já que troca a essência do mundo real por aquilo que, ao invés, é um produto da própria ciência. A ciência absolutiza o método, que é tomado em si de forma tal que deixa esquecer o mundo realmente experimentado e experimentável, aquele mundo pré-científico que Husserl chama ‘o mundo-da-vida’. [...] a unilateralidade das ciências conduz o cientista ao esquecimento de si mesmo. O problema que se coloca neste ponto é o de como voltar ao mundo diretamente experimentável sabendo-se que este é o necessário fundamento último de todas as ciências. O problema é o de voltar ao pré-científico; isso não significa uma negação total das conquistas da ciência, mas a possibilidade de questionar esse mundo da ciência através da volta ao mundo-da-vida (VALENTINI, 1984, p. 42).

Nas pedagogias de cunho social existe uma preocupação do conteúdo com a forma que visa à transformação social coletiva, mas não consegue perceber o homem como indivíduo, como ser dotado de subjetividade. Husserl concebe o homem como um ser de consciência e a consciência é sempre consciência de alguma coisa, não é consciência vazia, mas consciência de mundo. Preenchida pelos significados originários da vida e da experiência vivida pelo sujeito no ato de viver, de ser e de estar no mundo, só é importante, significativo para o homem aquilo que chega à sua consciência, do contrário, é algo abstrato, vazio, ou seja, não pode ser captado e nela preenchido. Neste aspecto, cabe à didática contribuir com uma ação voltada para o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e porque ensinar. Assim, ela transcende a ação mecânica das técnicas e atinge uma dimensão filosófica.

O homem se faz enquanto sujeito no mundo, a partir de suas vivências e experiências e se integra e interage com o mundo. Nas práticas pedagógicas da educação brasileira, em regra geral, há uma preocupação maior voltada para o conteúdo e para o ensinar técnico. Isso reduz a didática a uma ferramenta de caráter utilitarista o que enfraquece sua perspectiva de mediadora, de possibilitadora de um ensino-aprendizagem voltado para a formação intelectual e humanizadora. Assim adotada, essa didática fica centrada na apreensão conteudista, de caráter acumulativo de informações, sem a preocupação com a formação do homem para a vida. Segundo Valentini (1984, p. 43):

A volta ao mundo-da-vida como fonte de onde provêm todas as ciências recoloca o sujeito no seu lugar e não permite que ele se torne objetivado ou por si mesmo, ou pelos outros, que ele seja entificado, seja assumido por um de seus aspectos. Ou seja, não permite que o sujeito seja definido ou reduzido a um aspecto dele, tornando-se, assim, alheio a si mesmo, abstraído de si mesmo.

Nesta dimensão do mundo da vida, o professor 2 enfatiza o entendimento de que a didática deveria ter uma visão macro da sociedade e da prática educativa e não se restringir aos aspectos técnico-metodológicos. Considera que “diminuir o enorme abismo que dicotomizava a relação conteúdo/forma” é um papel necessário à didática para construir novas relações na prática pedagógica, o que é “algo nada modesto, mediante a complexidade posta pelas relações humanas”, e se configura como uma visão diferente da recebida em sua formação.

O professor evidencia a “distância” que envolvia a didática na prática educativa. Diante dessa constatação, procurou refletir sobre a sua ação pedagógica, o que o levou a retornar à sua experiência, a perceber outra perspectiva de ver, apreender e analisar o seu papel de professor. Nesse enfoque Martins (1992, p. 65), considera que

ao refletir-se a experiência consciente da percepção está-se refletindo sobre o “mundo-vida”, o *lebenswelt*, que inclui as experiências visuais das coisas que são visíveis. Esta espécie de reflexão sobre a consciência, a experiência de ver e de como se apresenta à consciência, é uma questão central da fenomenologia. Ao se falar de reflexão, tal como aqui é colocada, torna-se importante diferenciá-la de outras espécies de reflexão, bem como diferenciar o inquérito fenomenológico do inquérito que se realiza nas Ciências Naturais. É preciso considerar que a Ciência Natural busca a explicação do mundo, formulando leis, que pretendem ser universais e aplicáveis a todas as coisas experienciadas ou ainda não experienciadas. [...] O mundo, porém, na perspectiva do pesquisador fenomenólogo tem um outro aspecto.

O professor 3, por sua vez, afirma que a sua preocupação, antes de conhecer a fenomenologia, estava voltada para o planejamento estabelecido pela matriz curricular, isto é, com a forma técnica de transmissão dos conteúdos de ensino:

Antes, havia um professor preocupado com o planejamento estabelecido e com a sua circunscrição ao longo do processo ensino e aprendizagem. Ou seja, a importância da minha docência residia na observância severa de um determinado conteúdo a ser ministrado, sem se importar com a relevância humana da relação professor-aluno, por exemplo. Nesse sentido, a minha postura como professor enfrentava um problema de foco: visava mais o conteúdo que a relação dos seres humanos em torno da busca do conhecimento.

O professor fala da sua experiência de docente voltado para o planejamento estabelecido e destaca a preocupação com a execução desse planejamento ao longo do processo de ensino. Fica evidente a ênfase no repasse de conteúdo, porém, sem considerar a aprendizagem do aluno. O professor expressa a visão conteudista presente em sua prática

pedagógica, anterior ao conhecimento da fenomenologia, quando evidencia que o significado e a importância da sua docência “residia na observância severa de um determinado conteúdo a ser ministrado sem se importar com a relevância humana da relação professor-aluno”. Também fica evidente na fala do professor a ênfase da didática somente como técnica o que, em termos, representa a prática da maioria dos professores brasileiros.

É uma prática que distancia o conteúdo de ensino-aprendizagem do mundo da vida do professor e do aluno, em que o humano não é considerado; a relação pedagógica é vista separada da vida, prevalece a visão do cientificismo, do academicismo, da separação do sujeito e do objeto; professores e alunos são considerados como objetos de uma prática educativa objetivista. Com isso, o professor considera que a sua atitude como professor enfrentava problema de foco, isto é, “visava mais o conteúdo que a relação dos seres humanos em torno da busca do conhecimento”.

Essa postura relativiza a importância da formação acadêmica que deve preparar o aluno para a vida e para o trabalho, formação intelectual rigorosa e humana, conforme podemos apreender em Husserl, a partir de sua “facticidade”, da condição de estar no mundo, ou melhor, de se-estar-no-mundo, ou seja, condição em que somos lançados no mundo submetidos a todas as possibilidades dessa condição. Conforme afirma Martins (1992, p. 51), “isso quer dizer, segundo a maneira de ser-no-mundo, sujeito às contingências como um ser que é lançado ao mundo, mundo que o precede e alcança, no qual o homem, ao ver-se como tal precisa lutar para encontrar-se”.

O professor confirma que dava importância ao conteúdo ministrado, sem se preocupar com a relação com o mundo da vida, priorizava o conteúdo acadêmico em detrimento da formação humana. As preocupações com o planejamento técnico, com os conteúdos e as técnicas de ensinar, tornavam-se mais importantes que o sujeito da aprendizagem.

Nessa condição, o sujeito que ensina torna-se um repetidor de informações, com ênfase na memorização e repetição dos conteúdos que podem ser controlados por critérios objetivos, como notas e conceitos que representam valores de medida e se tornam mais importantes que a formação acadêmica e humana do educando. Portanto, a atividade pedagógica privilegia somente o saber universal acumulado, o conhecimento científico, o conhecimento do mundo físico e experimental distanciado do mundo humano que confere sentido e significado à existência. Em vista do exposto, Forghieri (1984, p. 15) afirma:

Heidegger, discípulo de Husserl, considerava que antes da consciência existe o próprio homem, que ele denomina de Dasein; só a partir dele é que podemos falar de consciência. O que caracteriza essencialmente o Dasein é

ser-no-mundo, estrutura que é captada pelo homem no seu próprio existir. O existente só pode se compreender em sua relação com o mundo, relação na qual cria o mundo, ao mesmo tempo em que é criado por ele. O homem não é uma coisa entre outras coisas; ele “é aqui”, num sentido autolocalizado e autoconsciente, numa relação constante com os objetos, as pessoas e as situações. O mundo independente dele, existindo por si mesmo, só aparece através da sua reflexão – o que há primordialmente é o mundo para ele.

O distanciamento do mundo humano é presente nas falas dos professores entrevistados. Eles confirmam que a prática pedagógica em sala de aula e a didática estão voltadas para um aluno abstrato, idealizado, com um conteúdo acadêmico que valoriza a metodologia, a memorização, muitas vezes priorizando o conteúdo de caráter universalista e distante da realidade e das necessidades do mundo da vida dos alunos. Ao afirmar que sua prática encontrava problema de foco, o professor percebeu que não estava atingindo o objetivo de ensino e aprendizagem, apesar de seguir as orientações do planejamento estabelecido didaticamente, isto é, conforme as normas e técnicas de ensino orientadas pela didática técnica, no entanto, desprovido de reflexão.

Entendo, pois, ser necessária uma ação pedagógica que consiga mediar os conteúdos acadêmicos e os conteúdos do mundo da vida dos sujeitos. A prática pedagógica deve compreender o homem na sua totalidade, o homem físico (homem no sentido biológico) e homem como ser-no-mundo (homem no seu próprio existir), conforme afirma Heidegger *apud* Forguieri (1984, p.15): “o homem não é uma coisa entre outras coisas, ele ‘é aqui’, no sentido autolocalizado e autoconsciente, numa relação constante com os objetos, as pessoas e as situações”.

A afirmação da professora 5 confirma o distanciamento da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem na prática didático-pedagógica em sala de aula:

Minha experiência acadêmica com a didática, data dos anos de 1978. [...] Na época recém formada, fui lecionar [...] em uma universidade de Goiás.

Influenciada pela minha formação cultural, aos vinte e dois anos de idade, não me ative a investigar a respeito de quem eram aqueles estudantes que diante de mim se encontravam, apesar de saber que em sua maioria teriam vindo do interior de Goiás e que faziam parte da primeira turma do curso de psicologia da universidade. Explorar com eles que esperavam do curso, que aspectos os motivavam para estarem ali, entre outros, que perceberia mais tarde que viriam a influenciar o processo de aprendizagem, não faziam parte de meus recursos didáticos. Nem de longe imaginava a necessidade de compreender a existência de meus alunos como frutos de fenômenos históricos, sociais, inseridos no mundo cultural diferente e ao mesmo tempo semelhante ao que eu havia vivido.

Concentrava-me apenas na mera transmissão de conteúdos sem conectá-los com a vivência de cada aluno. Muitas vezes ouvia alunos me

perguntando: professora sua prova será no nível de Goiânia ou de São Paulo? Ao mesmo tempo fui convidada a lecionar no Departamento de Educação a disciplina: Didática e Prática de Ensino para a Licenciatura em Psicologia.

Na época viajava quinzenalmente para São Paulo na tentativa de buscar soluções para a melhor forma de transmitir os conteúdos (que sem dúvida fazem parte do processo de aprendizagem), sem me dar conta de que as respostas se encontravam diante de mim.

Em 1980, entretanto, deparei-me com a Gestalt-terapia, uma abordagem que tem no Existencialismo e na Fenomenologia, uma de suas vertentes filosóficas, na qual fiz especialização no Brasil e no Exterior.

A professora afirma que a sua experiência acadêmica com a didática ocorreu na época de recém-formada, por isso não conseguia perceber e nem explorar com os alunos questões mais significativas, como: qual a importância do curso, por que o estavam cursando e o que esperavam do curso?

Devido à distância cultural existente entre sua formação a realidade dos alunos, afirma que “aos vinte e dois anos de idade, não me ative a investigar a respeito de quem eram aqueles estudantes que diante de mim se encontravam, apesar de saber que, em sua maioria, teriam vindo do interior de Goiás”. Na afirmação do professor está presente a dicotomia existente entre ele, os alunos e as experiências do mundo da vida de cada um. A formação do professor ocorreu em outro Estado com realidade diferente de Goiás. Capacitou-se com uma visão educacional distanciada da realidade à qual foi lecionar. Ainda, no início de carreira, não tinha experiência vivencial e didática da prática pedagógica, o que acarretou problemas e dificuldades na relação de ensino e aprendizagem. Também contribuiu para esse fim a diferença cultural, professor e alunos oriundos de realidades diversas e, na ausência de prática didático-pedagógica, o professor não percebia a importância da experiência, vivência e existência dos alunos. Por isso, não percebia a razão e nem os objetivos que motivavam cada um a estar naquele curso. O professor considera que não percebia o valor e o significado dessa realidade para o processo de ensino aprendizagem, então, não fazia parte dos seus recursos didáticos e que só mais tarde com sua vivência e experiência profissional compreendeu essa perspectiva.

A professora encontrou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Comenta que não entendia a necessidade de conhecer ou compreender os seus alunos como pessoas, como seres sociais historicamente constituídos: “nem de longe imaginava a necessidade de compreender a existência de meus alunos como frutos de fenômenos históricos, sociais, inseridos no mundo cultural diferente e, ao mesmo tempo, semelhante ao que eu havia vivido”.

Ela ressalta que sua prática didática em sala de aula era de mera transmissão dos conteúdos, sem relacioná-los à vivência de cada aluno ou mesmo dos grupos. Ele reporta também o ocorrido ao distanciamento cultural entre professor-aluno, a partir do questionamento dos alunos se as provas seriam em nível de São Paulo ou de Goiânia. Nesse questionamento está evidenciada a preocupação dos alunos com o nível de cobrança do professor, uma vez que os mesmos, sabendo a origem da sua formação e, certamente, a sua postura em sala, percebiam que havia uma distância entre ambos. Pode ser apontado aqui que a diversidade da cultura regional não era considerada, embora esteja presente no imaginário social. Pelo contrário, a superioridade cultural de uma região sobre a outra é, a todo o momento, reforçada, particularmente, pela mídia. Nesse caso específico, a Região Sudeste é apresentada como superior à Região Centro-Oeste.

A professora 5 afirma que concentrava sua ação apenas na mera transmissão de conteúdos sem relacioná-los à vivência de cada aluno. Declarou, também, que buscava aperfeiçoamento constante em São Paulo como meio de melhorar a sua forma de transmissão dos conteúdos e confirma que “na época viajava quinzenalmente para São Paulo na tentativa de buscar soluções para a melhor forma de transmitir os conteúdos (que sem dúvida fazem parte do processo de aprendizagem), sem me dar conta de que as respostas se encontravam diante de mim”. Dessa forma, fica clara a preocupação dos alunos em relação à avaliação do professor e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ainda, há uma ênfase do professor em buscar soluções para melhorar a forma de transmitir os conteúdos, o que evidencia a ideia do distanciamento entre a vivência do aluno e o conteúdo ministrado. Este estava voltado para a transmissão e, conseqüentemente, focado na repetição e memorização, destituído de significados para a vida do educando.

É possível apreender, nesse contexto, a dicotomia existente na prática docente entre conteúdos e metodologias; o professor manifesta a intenção de melhorar a sua docência referente às aulas; no entanto, buscava aprimoramento que enfatizasse as técnicas de ensino. O argumento do professor apresenta a preocupação com o ato de ensinar, pois procurava superar as dificuldades encontradas indo a São Paulo, porém, eram soluções que permaneciam, em sua compreensão, como técnicas para melhorar a transmissão dos conteúdos. Ele demonstrava consciência de que o fenômeno da aprendizagem era mais complexo, no entanto, não o compreendia em sua totalidade, isto é, de que era necessária uma articulação dos conteúdos com métodos mais dinâmicos para dar suporte a ação de ensino-aprendizagem significativa.

Ainda com a noção de que ensinar era transmitir conteúdos, o professor não percebia a desvalorização da relação professor-aluno em sua ação docente. Afirma que foi a partir do “encontro” com a *Gestalt-terapia* que novas possibilidades surgiram para apreensão do fazer pedagógico que o alertaram para dar valor ao humano, na relação pedagógica. A Gestalt-terapia, abordagem voltada para o humano e que tem no existencialismo e na fenomenologia uma de suas vertentes filosóficas, fez com que o professor revisse a sua ação docente. Da afirmação da professora concluí que esse fato resultou na mudança de prática a partir de um novo referencial. De acordo com Rojas (2004, p. 2):

Para construir novas práticas educativas é necessário, principalmente, construir novas bases que além de estarem alinhadas com o mundo atual, também se proponham a buscar iluminação do verdadeiro sentido que se faz presente no fazer pedagógico. Fazer esse que necessariamente desvelado, desocultado, favorece construções inovadoras do conhecimento. Dessa forma, refletindo sobre a importância das ações educativas, no mundo contemporâneo, dos desafios postos ao educador cotidianamente, colocamos como caminho, as atitudes ousadas, as soluções criativas concatenadas com o mundo moderno, consideradas essenciais ao professor, no seu trabalho pedagógico. A fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira claridade possível e necessária para os educadores do futuro.

As afirmações dos professores pesquisados apresentam a compreensão da didática originária do início de sua formação profissional, entendida como mera técnica que receberam nos cursos de graduação. As três respostas citadas são sínteses do pensamento dos pesquisados neste trabalho. Pude perceber, nas suas concepções de didática, que a graduação determinou as suas práticas em sala de aula como professores e as suas relações com os alunos. Ao repassar o conteúdo de forma mecanicista, o educando é visto como objeto pelo professor, isto é, um receptor vazio que precisa ser preenchido, portanto, passivo na ação de aprendizagem.

Uma pessoa que recebe o conteúdo pronto e elaborado, como se fosse um papel em branco ou uma *tabula rasa*, em conformidade com a visão objetivista no sentido de compreender e interpretar o mundo, torna-se objeto diante do conhecimento adquirido; fica restrito à memorização e à repetição, o que ocasiona um alheamento da consciência frente ao processo de aprendizagem. Isto é: no momento em que o conhecimento é recebido de forma pronta e estanque, cria-se uma idéia de dogma que não pode ser questionado e discutido, por isso acontece o processo de alienação da consciência que recebe o ensino como verdade.

O professor que desconsidera a existência humana da pessoa no ato de ensinar despreza o modo de existir básico, isto é, o modo de ser e de estar no mundo do

sujeito, condição primordial do ser humano. Como afirma Heidegger (*apud* FORGHIERI 1984, p. 16), o *Befindlichkeit*

abrange numa totalidade o humor, a compreensão e a linguagem. Humor que é o afeto ou o sentimento da pessoa na situação. Compreensão que é uma forma de conhecimento anterior ao raciocínio, pois é vivida, em lugar de ser pensada. Linguagem que é articulação da compreensão, mas que é anterior às palavras. Percebo-me vivendo em situação numa totalidade que envolve sentimento, compreensão e linguagem. Antes de explicitar racionalmente a minha percepção, tenho dela uma captação vivencial global, intuitiva. Quando me comunico com alguém, procuro transmitir palavras a minha vivência na situação. Mas antes de saber a ponto de comunicar ao outro, eu sei de um modo vivencial, que nem sempre consigo expressar em palavras. Preciso estabelecer certa distância em relação à minha vivência, pensar sobre ela, para depois tentar explicitá-la. Antes do raciocínio, da reflexão, encontra-se o “*Befindlichkeit*”, que é o meu existir como totalidade, anterior a qualquer separação entre o eu e o mundo.

Para uma aprendizagem que valorize a autonomia intelectual e humana é necessária uma compreensão de mundo dos envolvidos no processo educativo. A Fenomenologia se preocupa em apreender essa perspectiva, por isso “o fazer fenomenologia traz já em seu bojo um teor pedagógico” (NOVASKI, 1990, p. 9). Para Rezende (1990, p. 47), esse fazer “tenta compreender o mundo, apreender o seu sentido, da maneira como ele é vivido. Tudo isso diz, particularmente, respeito à educação”. Na prática significa que uma educação voltada para o mundo da vida torna-se significativa e valoriza o humano.

Assim sendo, a educação é um fenômeno humano e só o homem é capaz de aprender, por isso a aprendizagem, principalmente a escolar, necessita ser humana e significativa, isto é, ser capaz de constatar a realidade e a educar a inteligência (REZENDE, 1990, p. 47 – 51). O que percebi no relato dos pesquisados, tomando como referência a minha vivência e experiência como aluno e como professor, foi que a formação inicial de cada professor determinou a sua prática didática e que ela, ao longo do tempo, mostrou evidências de não conseguir atender à necessidade de uma educação humanizadora.

A educação é uma prática essencialmente centrada nas relações humanas. Devido à formação originária da graduação, os pesquisados afirmam que, por não a perceberem ou por não a compreenderem, não valorizavam o significado dessa prática. Acredito que, devido à formação escolar recebida, a desqualificação da formação profissional ou a desconsideração com a formação humana, a maioria dos educadores busca uma atitude cientificista do conhecimento, em que a prática educativa e a didática adquirem uma finalidade meramente técnica e não se leva em consideração o mundo subjetivo, as experiências do aluno.

Embora todo educador deva se ocupar da atitude científica, a forma tecnicista como os professores são preparados profissionalmente pode contribuir para que se compreenda a ciência como cientificismo, tecnicismo, objetivismo ou mesmo como naturalismo. É essa visão aligeirada de ciência que Husserl tanto criticou e que, de acordo com Schutz (1979, p. 54):

Ele considerava essencial recomençar repetidas vezes sua pesquisa, não só sobre os fundamentos básicos da própria Filosofia, mas também sobre os de todos o pensamento científico. Seu objetivo era mostrar as pressuposições implícitas nas quais se baseia qualquer ciência do mundo das coisas naturais e sociais, inclusive a Filosofia atual. Seu ideal era ser um ‘aprendiz’ de Filosofia, no sentido mais literal do termo. Só através de análises cuidadosas, firme consistência e de uma mudança radical nos nossos hábitos de pensamento é que podemos esperar revelar a esfera de uma ‘Filosofia primeira’, que leve em conta os requisitos que uma ‘ciência exata’ digna do nome exige. É verdade que muitas ciências são comumente chamadas de Ciências Exatas, sendo que essa expressão se refere, em geral, à possibilidade de apresentar o conteúdo da ciência de forma matemática. Não é esse o significado que Husserl deu à expressão [...] Ele estava convencido de que o nome dado às chamadas Ciências Exatas, que usam a linguagem matemática com tanta eficiência, pode levar a uma compreensão das nossas experiências do mundo – um mundo cuja existência elas pressupõem de modo acrítico e o qual pretendem medir com padrões e ponteiros regulados segundo as escalas de seus instrumentos. Todas as ciências empíricas se referem ao mundo como dado; mas elas próprias, e os seus instrumentos, são elementos desse mundo. Só a dúvida filosófica com respeito às pressuposições implícitas em todo o nosso pensamento habitual – científico ou não – pode garantir a ‘exatidão’ dessa mesma tentativa filosófica e também das de todas as ciências que tratam, direta ou indiretamente, das nossas experiências de mundo.

Nesse ponto de vista, concluí ainda que busquem formar e preparar os educandos com uma atitude científica, muitos professores não a compreendem e a reduzem ao cientificismo como já foi dito, devido à formação tecnicista que receberam. Isso direciona o ato educativo para uma visão de ciência técnica e não para a ciência de rigor, para o desenvolvimento intelectual e as relações humanas como doadoras de sentidos para a existência. Rezende (1990, p. 68) considera que, “ao falarmos de uma aprendizagem humana e significativa, estávamos conotando o que a fenomenologia nos ensina sobre a apropriação do sentido como um dos aspectos mais importantes do fenômeno humano”. Na unidade de sentido 1 somente três professores fizeram referência ao contato com a didática anterior à fenomenologia.

Portanto, antes do contato com a fenomenologia, os professores pesquisados revelaram que não havia em suas práticas uma preocupação com a dimensão humana. O foco central de suas preocupações era o planejamento de ensino numa perspectiva meramente técnica, voltada para os conteúdos didáticos que seriam desenvolvidos nas aulas, sem a

articulação com a vida e o contexto histórico, cultural e social dos alunos. Isso demonstra que não havia a preocupação com o sentido dos conteúdos e nem com a mediação dos mesmos para o processo de uma aprendizagem significativa.

Por se preocupar somente com os conteúdos, sem as suas devidas mediações com a realidade dos educandos, sem as relações de interdisciplinaridade e significados, tais conteúdos tornavam-se vagos, desinteressantes e mesmo sem sentido. A questão a que me refiro é relativa ao sentido da experiência presente no ser. Onate (2006, p. 110) explica que

Husserl pensa tal sentido enquanto *Urkonstitution*. Esta experiência é aquela de uma síntese, a mais originária das sínteses, sob a qual se executam todas as outras. O que se encontra nesse nível é a forma originária da unidade do fluxo, ou seja, a consciência interna contínua do tempo. O eu puro é a experiência da unidade da vida universal da consciência, a qual precede todo estado de consciência individual. Isto significa que a vida existe para si própria, se apreende em seu próprio fluxo como identidade na qual o eu transcendental é o pólo articulador. Auto-apreensão problemática, pois mobiliza uma intencionalidade transversal que perpassa a consciência ao invés de a transcender.

Para Rezende (1990, p. 17), a preocupação da fenomenologia é “dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido, além de tudo aquilo que podemos dizer”. Porém, sem se incomodar como seria a apreensão dos conteúdos pelos alunos, o professor não percebia como acontecia a aprendizagem, ou seja, se ficasse somente no plano da memorização, tornava-se informativa, repetitiva e mecânica; se ficasse no plano da percepção imediata, espontânea e pré-reflexiva, não atingia a percepção da investigação reflexiva, orientada por uma metodologia rigorosa.

Em relação à didática, a ação pedagógica se limitava à técnica de informar conteúdos. Os relatos apresentam uma visão pragmatista e utilitarista na transmissão dos conteúdos de ensino, em que a dimensão da compreensão do mundo vivido do aluno e do professor era ignorada e o foco do ensino e da aprendizagem se concentrava na matéria que estava sendo transmitida, porém, sem as mediações, sem as relações de sentidos do ato de apreender o mundo humano e o mundo da ciência.

4. A contribuição da fenomenologia para a didática na prática docente

A Fenomenologia não é um conjunto de regras, hipóteses ou ensinamentos assistemáticos, mas um método que busca alcançar o fenômeno por meio de uma visão categorial, com o objetivo de captar a sua essência. Husserl, nas *Investigações Lógicas* (1901), distinguiu dois tipos de conhecimentos: um categorial e o outro objetivo. O

conhecimento categorial ocorre por meio da percepção categorial que é a relação imediata, espontânea e pré-reflexiva do sujeito em torno do objeto. O conhecimento objetivo acontece por meio da percepção objetiva que é a relação de distância que o sujeito mantém ao visar ao objeto, o que ocorre por meio da investigação reflexiva.

Reafirmando que para Husserl, o objetivismo das ciências naturais desconsiderava a subjetividade humana porque se baseava na matematização. Segundo Zilles (2002, p. 45 – 47), após o ano de 1930, Husserl iniciou uma crítica ao objetivismo científico. Para ele, o objetivismo criara, de certa maneira, uma natureza idealizada e o desprezo ao enredamento que envolve a vida e os problemas humanos. Por isso, ele propõe um retorno à experiência, como forma de resgatar e compreender o fenômeno tal qual ele se apresenta na consciência, o modo como ele é percebido no tempo presente, sem as formulações prévias.

Husserl entende a percepção objetiva no sentido da investigação reflexiva; ele nos assinala que a crise das ciências europeias está ligada ao sistema de proposições enunciáveis, conforme a visão da ciência tecnicista negligenciando “questões decisivas para uma autêntica humanidade” (ZILLES, 2002, p. 45). Portanto, no retorno “às coisas mesmas” há uma volta à totalidade, isto é, um regresso à consciência pura, possibilidade que pode ser alcançada por meio da filosofia como ciência de rigor, ou seja, resgatar o homem pela razão de ter se “perdido” no processo de constituição e desenvolvimento da ciência objetiva (tecnicista).

Husserl, como já foi dito, entendeu que, para resgatar a razão, era necessário o retorno ao “mundo da vida” (*lebenswelt*) que fora perdido na passagem das experiências pré-científicas para a ciência, um “mundo que precede toda conceitualização metafísica e científica” (ZILLES, 2002, p. 50). Conforme Husserl, o retorno ao mundo da vida é fundamental, pois esse mundo está preenchido pelas experiências subjetivas do homem, fato que o objetivismo científico não considerava devido a sua visão formalista e objetivista; o modo de ver e compreender o mundo pelo viés científico é fragmentado, provoca o afastamento entre o mundo da vida e o mundo da ciência; por meio dessa fragmentação do mundo da vida, a ciência colocara de lado o sujeito humano.

De acordo com Husserl (2002, p. 91), “à medida que se esquece, na temática científica do mundo circundante intuitivo, o fator meramente subjetivo, esquece, também, o próprio sujeito atuante, e o cientista não se torna tema de reflexão”. Por isso, ele aponta para a necessidade de fazer um retorno ao estágio pré-científico, ou seja, às experiências de mundo existentes anteriormente à ciência, o que seria para ele um mundo maior que o mundo

científico e afirma: “os progressos gigantescos, no conhecimento da natureza, agora devem ser estendidos ao conhecimento do espírito” (HUSSERL, 2002, p. 88).

Percebi que os professores, após o contato com o estudo e compreensão da fenomenologia, modificaram as suas percepções e suas práticas, pois conseguiram discernir a percepção categorial (pré-reflexiva, própria da vida cotidiana) da percepção objetiva (própria da investigação reflexiva, na qual o sujeito estabelece uma distância em relação ao objeto) e passaram a ter uma atitude fenomenológica. Husserl denomina a percepção categorial como uma atitude natural que é própria do senso comum; ao contrário, a percepção objetiva é uma atitude filosófica, possui um caráter de reflexão.

As duas categorias de conhecimentos (percepção categorial e percepção objetiva) são fundamentais para o desvelamento da prática pedagógica. Ao perceber a dimensão que cada uma ocupa no ato de conhecimento, o educador terá possibilidades de fundamentar sua ação pedagógica de modo que contribua para a autonomia intelectual e humana do educando. Assim, propicia um espaço para que o educando saia da consciência ingênua, saia do senso comum para uma consciência filosófica rigorosa e crítica com possibilidade de transcendência. Forghieri (1984, p. 15), em relação às percepções de conhecimentos esclarece:

A percepção categorial é imediata, espontânea, pré-reflexiva, própria da vida cotidiana, do vivenciar imediato – nela não há separação entre consciência e objeto e este é captado na sua totalidade por intuição. Ela assimila uma realidade básica, primordial, total, anterior à reflexão – é a percepção própria das ciências do homem. A percepção objetiva é própria da investigação reflexiva na qual o sujeito estabelece uma distância em relação ao objeto e procura analisá-lo em suas características, elementos e funções parciais – é a percepção própria das ciências da natureza.

Em se tratando dos professores entrevistados, a fenomenologia contribuiu para a prática docente, propiciou a mudança da percepção de conhecimento e de aprendizagem. Eles relatam que a partir do momento que tiveram contato com a fenomenologia, ocorreu uma “ampliação” do seu olhar sobre o fenômeno educativo e uma compreensão da relação sujeito-mundo. Percebi que emergiu, nesses professores, uma nova consciência sobre a forma de educar – uma consciência alargada. Como afirma Merleau-Ponty (1989, p. 143), uma consciência originária do “alargamento da razão”, isto é, o encontro com o Outro e com o mundo que possibilita a percepção e a compreensão da realidade e ajuda a dar significados e a ressignificar as coisas.

A função do conhecimento é “alargar a razão” e permitir perceber o desconhecido que em nós e nos Outros está anterior ou posterior à razão. De acordo com Merleau-Ponty (1989, p. 143), “uma razão alargada devia ser capaz de penetrar até no

irracional da magia e do dom”. Uma consciência ampliada pela razão supera a atitude natural própria do senso comum em direção a uma atitude fenomenológica filosófica, própria do homem que compreende o ato de pensar de forma filosófica, rigorosa e metódica.

Depois do contato com a fenomenologia, os pesquisadores apresentaram uma nova postura de apreender o sujeito e o mundo circundante, fundamental para considerar as experiências vividas pelos alunos, como se interagem no mundo-vida, o qual é constituído pela cultura em que os sujeitos estão inseridos. Então, dessa nova postura referente ao ato de ensino-aprendizagem, do processo de conhecimento, da noção de sujeito-mundo, os docentes pesquisadores provocaram o alargamento da razão. Neste aspecto, ocorre a idéia de um mundo fenomenológico que surge com a perspectiva do compartilhar o mundo com o do Outro. Dessa relação do compartilhar emerge a possibilidade de se compreenderem “os mundos” partilhados mutuamente.

Essa compreensão surgida da consciência que se amplia ao apreender uma nova dimensão do conhecimento caracteriza uma “subversão” dos dados. É uma nova forma de “reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19) e a realidade que se apresenta, que se mostra e, com isso, um novo sentido vai surgindo à consciência. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 59):

É justamente subvertendo os dados que o ato de atenção se liga aos atos anteriores, e a unidade da consciência se constrói assim pouco a pouco por uma ‘síntese de transição’. O milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que restabelecem a unidade do objeto em uma dimensão nova, no momento em que eles a destroem. Assim, a atenção não é nem uma associação de imagens, nem o retorno a si de um pensamento já senhor de seus objetos, mas a constituição ativa de um objeto novo que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecera como horizonte indeterminado. Ao mesmo tempo em que aciona a atenção, a cada instante o objeto é reaprendido e novamente posto sob sua dependência. Ele só suscita o ‘acontecimento cognoscente’ que o transformará pelo sentido ainda ambíguo que lhe oferece para ser determinado, se bem que ele seja seu ‘motivo’ e não sua causa. Mas pelo menos o ato de atenção acha-se enraizado na vida da consciência, e compreende-se enfim que ela saia de sua liberdade de indiferença para dar-se um objeto atual. Essa passagem do indeterminado ao determinado, essa retomada, a cada instante, de sua própria história na unidade de um novo sentido, é o próprio pensamento. ‘A obra do espírito só existe em ato’. O resultado do ato de atenção está em seu começo.

A postura fenomenológica é uma “subversão” dos dados, dos conteúdos indeterminados, da apreensão da realidade abstrata, do mundo imaginário para uma compreensão da consciência que visa a algo. A visão da fenomenologia proporciona reaprender o conhecimento dos dados anteriores (o conhecimento adquirido), em relação aos dados novos que se apresentam (novos conhecimentos e nova realidade).

No primeiro momento ou estágio de transição ocorre a compreensão, aceitação e assimilação dos dados ou conteúdos apresentados à consciência. Surge a nova realidade e um milagre. E “o milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que restabelecem a unidade do objeto em uma dimensão nova” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 59). Isto ocorre, na prática, quando o objeto é percebido pela consciência e ganha um significado novo ou ressignifica-o, diante dela [consciência]. Essa dimensão nova, essa nova perspectiva de ver o mundo, de perceber o Outro, a realidade nova que se fez à consciência dos professores possibilitaram-lhes compreender o significado do humano, de sujeitos, de pessoa na relação pedagógica.

No relato da professora 5 são esclarecedoras a essa passagem, a mudança, a “subversão de dados”, a modificação na forma de ensinar. O que foi mudado? Antes o professor partia de um horizonte posto pelos conteúdos a serem ensinados, do cumprimento da carga horária das aulas que trazia a noção de que todos os alunos são iguais, da imagem de aluno idealizado que deveria aprender o que fosse ensinado em sala de aula. Essa visão, entretanto, foi modificada, ampliada e passou a ter novo significado a partir da compreensão das relações humanas no processo de ensinar e aprender.

A professora afirma que visualizou um novo horizonte, isto é, um novo olhar no sentido de perceber o Outro, o mundo humano, a importância dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. O significado que a escola, como instituição formadora, poderá propiciar ao educando, tanto no aspecto intelectual quanto no acadêmico, implica a compreensão do homem como ser de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, emocionais, afetivas, dotado de consciência e capacidade de decisão.

Ainda a professora caracteriza a importância de perceber o fenômeno humano na relação pedagógica, tanto no que se refere ao espaço físico da instituição escolar, como às relações pessoais existentes e afirma:

Na disciplina, Didática e Prática de Ensino para a Licenciatura em Psicologia juntamente com os estagiários, fui estabelecendo contato com a estrutura física das escolas que meus estagiários iriam atuar, com seus professores e alunos. A partir desses contatos começamos a investigar, a partir de dinâmicas estabelecidas com os alunos, como os estagiários de psicologia poderiam contribuir para a sua formação enquanto pessoas! Percebia que os alunos encontravam-se em um mundo circundante (físico e que incluía sua percepção a partir de seu próprio corpo); humano (mundo das relações interpessoais) e mundo próprio (caracterizado pelas suas emoções, sentimentos em relação a si mesmo).

A prática nas instituições escolares e a fundamentação no existencialismo e na fenomenologia me faziam vivenciar com meus estagiários o que entendíamos como sendo a educação centrada no aluno, visando uma educação mais humana e humanizante, considerando o ser do aluno nessa perspectiva de ser-e-estar-no-mundo-com-o-outro(os).

Somando a todos esses aspectos, encontrava-se também a GESTALT-PEDAGOGIA, que viria embasar nos anos posteriores meu mestrado que focalizou a intersubjetividade na relação professor e aluno.

Começava a perceber que a questão principal para o professor não mais se restringia ao ‘como transmitir melhor os conteúdos’, mas ‘como iria conseguir realizar a intersubjetividade com meus alunos’. De uma situação vertical de ensino passei a adotar uma posição horizontal!

Fui me dando conta também, que era preciso considerar o aluno como uma unidade existencial de corpo-alma-mente, e que, portanto, precisariam ser estimulados nessas dimensões.

Descobria a cada dia que o processo ensino-aprendizagem deveria considerar as possibilidades e necessidades dos alunos sem prescindir dos conteúdos teóricos.

A preocupação da professora, ao se referir ao espaço físico da instituição escolar e ao espaço do humano no processo de ensino, é significativa e considera que para os alunos é fundamental perceberem que se encontravam em um mundo circundante. Nesse mundo físico, a percepção de cada um se faz presente, por meio do corpo; o mundo humano se faz por meio das relações interpessoais. Esse estar-no-mundo é caracterizado pela presença do corpo e pelas emoções e sentimentos em relação a si mesmo e ao outro. Para Merleau-Ponty (1999, p. 122), o corpo é que nos conduz para termos consciência do que somos e de onde estamos e afirma:

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente com eles. [...], pois, se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetivos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo.

No enfoque da fenomenologia, o primeiro estágio para conhecer o mundo está em “ir à coisa mesma”. Por isso, o professor fala como estabelecia relação com os alunos em sala de aula. Em seguida, como fazia os contatos com a escola-campo e com os professores e alunos na disciplina didática e prática de ensino para a licenciatura em psicologia juntamente com os estagiários, estabelecia contato com as unidades escolares. Esse contato envolvia uma relação com os funcionários, professores e alunos, da mesma forma, conhecia a estrutura física das escolas em que os estagiários iriam atuar. Para o professor, esse conhecer é fundamental; destaca a importância do conhecer, do permitir-se conhecer e comenta que “percebia que os alunos encontravam-se em um mundo circundante

(físico e que incluía sua percepção a partir de seu próprio corpo); humano (mundo das relações interpessoais) e mundo próprio (caracterizado pelas suas emoções, sentimentos em relação a si mesmo)”.

A percepção do espaço circundante apreendido pelos alunos a partir dos seus corpos no espaço escolar foi necessária para a apreensão do mundo físico do campo de estágio. Merleau-Ponty (1999) explica que considera o corpo como o ponto de vista sobre o mundo. Assim, a pessoa tem consciência de seu corpo por meio do mundo e tem consciência do mundo devido a seu próprio corpo. A configuração de como se percebe o mundo e seus fenômenos está conectada à cultura e à sociedade.

Sem prescindir dos conteúdos teóricos e da metodologia de ensino, o professor considera que a prática do estágio nas instituições escolares, fundamentada na perspectiva do existencialismo e da fenomenologia, fez com que eles (professores e alunos) vivenciassem a realidade da prática pedagógica no campo de estágio, centrada no aluno, visando a uma “educação mais humana e humanizante”. Isso se tornou muito significativo para estabelecer relações entre os estagiários, os professores e os alunos, a partir de uma nova compreensão que considera “o ser do aluno nessa perspectiva de ser-e-estar-no-mundo-com-o-outro(s)”.

A professora ainda ressalta que o contato com a *Gestalt-pedagogia*, em sua formação no mestrado, proporcionou-lhe perceber e compreender as relações de intersubjetividade entre professor e aluno. Ao afirmar que “somando a todos esses aspectos, encontrava-se também a Gestalt-pedagogia que viria embasar nos anos posteriores meu mestrado que focalizou a intersubjetividade na relação professor e aluno”.

Percebi uma mudança na prática do professor, de transmissor de conteúdo em uma relação verticalizada de ensinar a um educador que assume uma ação horizontal, isto é, uma relação de abertura à participação, à crítica, à escuta, à consideração da relação de aprendizagem com o mundo. Ele afirma ter compreendido que “a questão principal para o professor não mais se restringia ao como transmitir melhor os conteúdos”, mas a uma ação que possibilita desenvolver a “intersubjetividade com meus alunos”. Essa compreensão humanizada das relações pedagógicas modificou a atuação do professor que considera: “de uma situação vertical de ensino passei a adotar uma posição horizontal”. A partir do momento que o professor percebeu e valorizou a presença dos alunos como participantes ativos em sala de aula, modificou a sua ação docente.

A professora reconhece a importância de compreender a dimensão existencial do aluno, no entanto, sem esquecer da formação acadêmica; esclarece a

necessidade de considerar “o aluno como uma unidade existencial de corpo-alma-mente, e que, portanto, precisariam ser estimulados nessas dimensões”. Neste aspecto, o professor percebia como era importante considerar a dimensão humana dos sujeitos para uma aprendizagem significativa dos conteúdos teóricos e afirma: “descobria a cada dia que o processo ensino-aprendizagem deveria considerar as possibilidades e necessidades dos alunos sem prescindir dos conteúdos teóricos”.

A professora 4 é enfática ao afirmar que o seu contato com a fenomenologia permitiu-lhe compreender que poderia desenvolver condições de melhoria das atitudes pessoais e profissionais com rigor, de forma fundamentada, sem desconsiderar uma atitude em detrimento de outra. Isto se deu porque conseguiu visualizar novas possibilidades de integração do saber acadêmico com as atitudes humanas, principalmente, em sua área de atuação que trata diretamente com situações de cuidado. Então, considera que:

O contato com a fenomenologia me proporcionou reconhecer algumas atitudes pessoais e profissionais como algo que poderia ser mais bem trabalhado e fundamentado. A fenomenologia me proporcionou abertura às questões mais subjetivas do ser humano e, ao se tratar do ensino da Enfermagem, não posso me referenciar somente às subjetividades do aluno que aprende, mas também da pessoa que é cuidada por esse aluno. Enxergar o processo ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva fenomenológica, me proporcionou entender que o professor, o aluno, a pessoa cuidada e todos que estabelecem relações com esses sujeitos estão no mundo uns com os outros e, por isso, não é possível falar de assistência meramente técnica em enfermagem, e sim de cuidado em enfermagem.

Sempre tive dificuldade em aceitar posturas autoritárias de professores junto a seus alunos e o contato com a fenomenologia me permitiu entender que realmente não é possível que eu, enquanto professora que acredita em uma didática fenomenológica, adquira uma postura autoritária com meus alunos. A partir de meu contato com a fenomenologia, tenho percebido que o professor precisa estar atento às relações estabelecidas com seus alunos, às diferenças e subjetividades de cada um, vencendo as aparências do processo ensino-aprendizagem e recorrendo às essências das relações humanas.

A nova postura que a professora teve, a partir da fenomenologia, possibilitou-lhe uma maior abertura em relação às questões subjetivas do ser humano. Ele aponta para a nova concepção que teve com a fenomenologia que lhe proporcionou reconhecer que algumas atitudes pessoais e profissionais poderiam ser tratadas com mais rigor, sem perder a dimensão humana. Nessa perspectiva, ele admite a importância da fenomenologia para a sua compreensão das “questões mais subjetivas do ser humano”. Enfatiza a necessidade do cuidar de si e do outro, porém, evidencia que é necessário perceber os aspectos de subjetividades dos alunos e da pessoa cuidada, no entanto, ressalta que não se pode prescindir da técnica.

Na afirmação da professora está presente a preocupação com a questão humana, com a dimensão subjetiva sem desvincular a técnica. De seu depoimento destaquei a importância que ele dispensa à mediação que pode ser estabelecida com o conteúdo formal do curso, com a parte acadêmica do conhecimento e com a subjetividade do ser que é cuidado, bem como das relações de intersubjetividades da equipe profissional que trabalha com o paciente que está sendo assistido e cuidado. De acordo com Heidegger, o cuidar do ponto de vista da existência antecede toda atitude e situações do ser humano. Isso equivale a afirmar que o cuidado encontra-se em todo modo e circunstância, portanto, um fenômeno ontológico-existencial (HEIDEGGER, 2008, p. 78 – 88).

A referida professora considera que, mesmo sendo uma ação objetiva (técnica) para a equipe profissional, no sentido do tratamento, exige técnicas e procedimentos científicos, mas o profissional não deve se prender somente a esses aspectos. Deve considerar os aspectos subjetivos dos envolvidos (o professor, o aluno e o paciente), os quais estão envoltos por sentimentos e emoções da existência: o paciente pela doença, o aluno pelo momento novo que vivencia, o professor que é o articulador e mediador da ação pedagógica.

O ato de cuidar não se refere somente às subjetividades do aluno aprendente, mas também às ações subjetivas da pessoa que é cuidada pelo aprendiz. Essa abertura de apreensão e compreensão do fenômeno é constituída de presença e fala, pois o cuidar tem uma existência ontológico-existencial. Os atos de comunicação, da linguagem utilizada nas relações estabelecidas são fundamentais para uma ação educativa eficaz, para que os participantes se disponham a compreender o que está sendo apresentado, posto ou mesmo evidenciado por ações ou gestos. Heidegger (2008, p. 223) considera que a fala é o princípio para a compreensão e a linguagem para a abertura da presença e afirma:

Disposição e compreender são os existenciais fundamentais que constituem o ser do pre, ou seja, a abertura do ser-no-mundo. [...] a linguagem se radica na constituição existencial da abertura da presença. O fundamento ontológico-existencial da linguagem é a fala. [...] do ponto de vista existencial, a fala é igualmente originária à disposição e ao compreender. A compreensibilidade já está sempre articulada, antes mesmo de qualquer interpretação apropriadora. A fala é a articulação da compreensibilidade.

Ainda, para a professora 4 a compreensão do processo de ensino-aprendizagem pelo viés da fenomenologia a fez perceber que o cuidado é fundamental, em vez de somente a assistência técnica do tratamento. Esta abre possibilidades para a compreensão do humano, do mundo-vida, principalmente, na área da enfermagem, em que a existência física e emocional está situada numa condição de angústia e necessitando de muita atenção e cuidado (*sorge*).

Referindo-se às relações entre professor e alunos, a professora ressalta a importância da fenomenologia para entender as afinidades, os vínculos humanos, a subjetividade e considera que o seu contato com a fenomenologia o fez perceber o quanto o professor precisa estar atento “às relações estabelecidas com seus alunos, às diferenças e subjetividades de cada um, vencendo as aparências do processo ensino-aprendizagem e recorrendo às essências das relações humanas”. Ainda, desta afirmação, o docente aponta para a importância de perceber as diversidades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Rezende (1990, p. 17), “a Fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas de intencionalidade, mas as integra todas”. O professor considera também os problemas de autoritarismo na relação pedagógica. Ele percebeu que a fenomenologia possibilita a articulação e mediação da prática educativa por outra perspectiva: a da relação democrática e pondera: “sempre tive dificuldade em aceitar posturas autoritárias de professores junto a seus alunos e o contato com a fenomenologia me permitiu entender que, realmente, não é possível que eu, enquanto professora que acredita em uma didática fenomenológica adquira uma postura autoritária com meus alunos”.

Ainda se referindo à percepção do humano nas relações pedagógicas, os professores 3 e 6 são unânimes em afirmarem a modificação que sofreram em suas ações pedagógicas e didáticas depois do contato com a fenomenologia. O professor 3 ressalta a importância da atitude fenomenológica na didática. Há nela a preocupação em aliviar nos alunos a carga conceitual exigida, sendo que nas outras correntes didáticas é desconsiderada essa possibilidade. É importante chamar a atenção para a questão de que aliviar a carga conceitual não significa menos rigor, menos disciplina na compreensão dos conteúdos, mas a apropriação dos mesmos de forma significativa a partir das vivências e experiências nas quais o ato de conhecer proporcione ao aprendiz uma situação de reflexão e busca do saber com autonomia, sem a aridez do exercício racional. O professor assim afirma:

Quando passei a conhecer os fundamentos da fenomenologia e reconhecer a importância da atitude fenomenológica na didática, a própria docência passou a se confundir com o modo de ser professor fenomenólogo.

O primeiro gesto quanto à didática foi sempre mobilizar os educandos a partir de uma pergunta perscrutante, tendo o tema da aula ser ministrada como foco. Por exemplo, na abertura de uma aula sobre Fundamentos da Docência Universitária, em nível de pós-graduação, a questão primeira foi: O que é isto, a docência universitária?

O exercício dos educandos era buscar responder a essa questão a partir dos dados, impressões e conceitos que eles possuíam acerca desse tema.

No momento seguinte, que julgo fundamental no tratamento da didática pelo viés fenomenológico, é fazer com que os educandos se aliviem do peso da carga conceitual exigida pela questão lançada, refazendo-a, agora com a

contribuição de trechos de obras literárias como grelha interpretativa, ou seja, os educandos, ao retomarem a pergunta mediada pela poética presente no texto literário, ativam dimensões humanas outras que não só a racional. Podem agora ensaiar sentidos para responder a questão que se encontrava em um nível de aridez racional, subordinado a uma possível resposta “correta”. A plurisignificação proporcionada pelo texto literário faz com que os educandos se sintam incluídos no mundo da vida sugerida pela pergunta, em três níveis: o da memória, manifestada pelas lembranças de seus professores de graduação; o da experiência, no caso daqueles que já são professores universitários, e o da imaginação, para os que ainda vão vivenciar a docência superior.

A atitude fenomenológica no modo de realizar a minha didática como docente faz com que eu sempre esteja em uma condição atenta para o inusitado que a sala de aula irá promover, pelo simples fato de esse espaço ser um encontro privilegiado de seres humanos, portanto, inacabados e não submetidos a um a priori. (Professor 3).

A ação do professor, alicerçada nos fundamentos da fenomenologia, revela a dimensão com o cuidado, isto é, a preocupação pelo zelo. Segundo Heidegger (cf. 2008, 78 – 88), zelar, cuidar, se refere à estrutura dos ser-aí enquanto constituição ontológica, pois o cuidado (*sorge*) apresenta as realizações concretas do indivíduo, um exercício do humano, do *Da-sein* (ser-que-está-aí). Importante destacar que os animais irracionais também zelam, cuidam das suas crias e dos membros da espécie. Porém, é um cuidado instintivo de perpetuação dos mesmos, sem a dimensão pedagógica de zelo e cuidado daquele que educa, visando à abertura da consciência para algo, isto é, que se abre para novos horizontes e possibilidades. Neste aspecto, Martins (1992, p. 46) esclarece que:

Ao falarmos em educação, freqüentemente o fazemos usando generalidades, sem termos nas particularidades que este processo envolve. É preciso ter sempre em mente que a educação se dá numa relação dialética, pois trata-se de uma relação de cuidado ou zelo entre aquele que educa e o outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência para algo que se lhe abre. Trata-se, pois, de uma relação aberta em direção a uma síntese que também não se fecha em si, mas que permanece como um horizonte de possibilidades.

Na prática do professor, há esse cuidado anunciado por Martins que é o direcionamento da “consciência para algo”. O professor aponta para a mobilização da atenção dos alunos, para uma pergunta que seja o eixo central da discussão proposta. Referindo-se à aula de Fundamentos da Docência Universitária, afirma que a primeira ação quanto à didática “foi sempre mobilizar os educandos a partir de uma pergunta perscrutante” tendo como referência o tema da aula. Desta forma, apresenta para os alunos o objeto de estudo que norteará a aula, estabelecendo a relação didático-pedagógica a partir do diálogo. Isso caracteriza um “retorno às coisas mesmas”, ou seja, uma volta às vivências e experiências dos alunos para em seguida sistematizar o conteúdo conforme a programação prevista.

A postura do professor demonstra zelo ao propiciar sentido para os alunos acerca da sua ação, do conteúdo e da prática educativa. O professor procura ressignificar o ato de ensinar e também a educação. É necessário relacionar a educação aos vários aspectos em que está inserida, para que possibilite ao educando uma compreensão mais fundamentada e rigorosa da sua especificidade para evitar divagações, idéias vagas ou imprecisas. Nesta perspectiva, Martins (1992, p. 46 – 47) afirma:

A despeito das idéias vagas e imprecisas que temos sobre a maneira de se pensar educação como crescimento, quando solicitados a fundamentar um pensar a educação, começamos a discernir que este termo se relaciona com aspectos políticos, morais, religiosos e filosóficos. Passamos a ver, ainda, a forma confusa como o termo educação se relaciona com outras visões da natureza humana, desenvolvimento pessoal e responsabilidade que os adultos têm no mundo e na comunidade onde vivem.

Referente ao aspecto emocional, o professor comenta a pressão normalmente exercida na prática pedagógica pelos professores sobre os alunos, principalmente, na elaboração e formação de conceitos teóricos. A esse respeito, ele considera que é preciso propiciar condições de aprendizagem para os alunos e afirma: “o momento seguinte, que julgo fundamental no tratamento da didática pelo viés fenomenológico, é fazer com que os educandos se aliviem do peso da carga conceitual exigida pela questão lançada”, para que os mesmos recebam a idéia apresentada, sem a preocupação em oferecer respostas de forma memorizadas ou sem a sua devida compreensão.

O professor 3 considera que, ao aliviar a carga conceitual, é priorizada a interpretação, a compreensão, a poética presente no texto. Por meio da compreensão do fenômeno do ato educativo, o professor busca a pluralidade dos significados, ativa o processo de lembrança das experiências educacionais anteriores, enfatiza as relações humanas para fundamentar as relações intelectuais, retira o foco somente de conteúdos memorizados e direciona para a compreensão. Considera ainda que os alunos possam elaborar os “sentidos para responder a questão que se encontrava em um nível de aridez racional, subordinada a uma possível resposta correta”.

A importância de se preocupar se há sentido apresenta a dimensão de que o ato educativo atinge os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, numa dimensão de percepção, de essência da consciência, como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 13):

Buscar a essência da consciência não será, portanto, desenvolver a *Wortbedeutung* consciência e fugir da existência no universo das coisas ditas; será reencontrar essa presença efetiva de mim a mim, o fato de minha consciência, que é aquilo que querem dizer, finalmente, a palavra e o conceito de consciência. Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização.

O relato do professor 3 expressa a importância de se pensar conforme o método da fenomenologia que, segundo Resende (1990, p.17), “é discursivo e não apenas definitivo de essências. Na verdade, a intuição das essências visada pela fenomenologia não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial que como tal deve ser descrita”.

Devido à intuição das essências, não se deve delimitar a um único conteúdo, mas a uma significação ligada à experiência existencial. O professor 3 evidencia que “a plurissignificação proporcionada pelo texto literário faz com que os educandos se sintam incluídos no mundo da vida sugerida pela pergunta”. No processo de questionamento, de pergunta, ocorre a interação de significado e sentido do conteúdo formal com as experiências do aluno e do professor viabilizada na prática pedagógica em sala de aula e no cotidiano de cada um. Nesta interação, ocorre a aprendizagem significativa, pois cada aluno elabora seu conhecimento conforme o seu mundo-vida. De acordo com o professor, a pergunta leva à lembrança, à reflexão, propicia um retorno ao mundo vivido e às suas significações. Ele considera que essa volta às lembranças ocorre “em três níveis: o da memória, manifestada pelas lembranças de seus professores de graduação; o da experiência, no caso daqueles que já são professores universitários, e o da imaginação para os que ainda vão vivenciar a docência superior”.

É importante ressaltar que os professores evidenciam as questões relacionadas ao humano, porém, enfatizam a necessidade de se preocupar com a socialização dos conteúdos formais, fundamentados teoricamente, desenvolvidos com as suas mediações, sentidos e significados e, com a utilização de metodologia e estratégias de ensino que proporcionem uma aprendizagem significativa. Para Rezende (1990, p. 52), a “aprendizagem humano-significativa: trata-se da significação propriamente dita e de uma correspondente educação da inteligência”.

A fala do professor 3 aponta para a necessidade de propiciar atenção para o novo, para o inesperado. Por isso, “a atitude fenomenológica no modo de realizar a minha didática como docente faz com que eu sempre esteja em uma condição atenta para o inusitado que a sala de aula irá promover pelo simples fato de esse espaço ser um encontro privilegiado de seres humanos”. O novo, o inusitado, é próprio dos seres humanos que são seres de liberdade, de subjetividade e de intersubjetividade, “portanto, inacabados e não submetidos a um a priori”.

Para que a didática contribua para desenvolver o conhecimento de maneira rigorosa, humanizadora e que possibilite as condições de ensino-aprendizagem para a autonomia intelectual e humana, o educador deve compreender o mundo-vida dos educandos; além da valorização do conhecimento científico é fundamental valorizar o humano.

Uma das possibilidades apresentadas pela fenomenologia está no trabalho de educar os sentidos para uma aprendizagem significativa para o que não é visto ou percebido. De acordo com Rezende (1990, p. 52), para a fenomenologia,

há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como se aprende também a lidar com a imaginação. Nesta perspectiva, haveria muito proveito em retermos o que Merleau-Ponty escreve em *O olho e o espírito*, mostrando como os artistas desempenham um importante papel pedagógico, ensinando-nos a ver o mundo. Evidentemente, não se trata apenas do mundo físico, mas humano, e o que está afinal em questão é a aprendizagem dos fatos humanos, dos acontecimentos históricos, de sua significação e relevância.

O relato da professora 6 também ressalta a preocupação como o cuidar, com a atenção, com o sentido de perceber as potencialidades humanas:

O contato que tive com a fenomenologia iniciou-se nos cursos de especialização em Musicoterapia, visto que essa área de atuação com a música fundamenta-se, em muito, na abordagem humanista existencial e, em específico na fenomenologia através da Gestalt.

Antes desses cursos, minhas experiências didáticas, por serem desenvolvidas com alunos com deficiências, centravam-se no proporcionamento de atividades que buscassem desenvolver suas potencialidades e minimizar suas dificuldades, advindas dos quadros psicopatológicos e/ou das deficiências de base. Buscava perceber como o aluno se manifestava frente aos estímulos dados, procurando observar suas dificuldades e propor ações que o ajudassem a superá-las.

Após os cursos de especialização, buscando aprofundar nos conhecimentos que ampliassem meu entendimento sobre as manifestações dos alunos, quer fossem especiais (com deficiências) ou não, frente ao processo de aprendizagem e suas dificuldades, minhas investigações e práticas verticalizaram na utilização de experiências musicais e gráficas (desenhos) como formas interventivas que buscassem efetivar ou ajudar no diagnóstico e nas intervenções. Minha atuação sustentava-se numa abordagem não-diretiva, centrada no aluno, mas ainda categorizando-o em classificações dadas pelas áreas da Medicina e da Psicologia, bem como da Psicopedagogia. Com a prática musicoterápica, fundamentada na abordagem humanista existencial, exercitava, principalmente, coletar os dados extraídos das sessões em forma de registros cursivos descritivos, sem realizar inferências ou pré-julgamentos a priori.

Ao aprofundar nos estudos da Fenomenologia, percebi que minha práxis centrava-se numa ‘suspensão’ das categorias dadas a priori e ampliei meu entendimento sobre algumas ações que realizava, como a ‘suspensão’ dos pré-conceitos (uma *époche*) e uma descrição dos fatos como eles se apresentavam, a partir de uma intencionalidade sobre o fenômeno. Outro fator importante foi a compreensão acerca da percepção, que desde então procuro aprofundar através dos estudos do teórico Merleau-Ponty. Na prática pedagógica, percebo que minha ‘escuta’ sobre o aluno através dele mesmo, de suas ações e reações, descrevendo-as, se faz presente em todos os

momentos: orientações nos trabalhos de conclusão de curso, supervisões clínicas dos estágios, e mesmo durante as aulas teóricas. Desta forma, vejo que minha atuação, após o estudo da fenomenologia, tornou-se mais consciente e embasada, por opção, nesta proposta.

Na docência superior, a característica marcante da fenomenologia, que percebo estar presente é a ‘escuta sensível’, a partir de uma intencionalidade em perceber, a partir do que o outro - o aluno-manifesta, sem classificá-lo ou categorizá-lo. Vejo que esta seja uma grande contribuição da fenomenologia para a educação.

O relato da professora apresenta a interface da fenomenologia com a prática pedagógica e alunos com deficiências. O professor fala da importância da dimensão humana para compreender e possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, de forma que a aprendizagem torne significativa conforme se apresente a deficiência de cada um.

Para que o processo de ensinar e aprender propicie sentido, é preciso a capacidade de refletir, de possibilitar a meditação, de desenvolvimento da inteligência, de percepção dos conhecimentos múltiplos da realidade em todos os aspectos, principalmente, da realidade educacional. Rezende (1990, p. 52) esclarece que a aprendizagem significativa é

também a dos limites do conhecimento e das múltiplas manifestações da verdade. Dessa forma, a educação da inteligência, diz respeito não apenas ao conhecimento mas ao pensamento, isto é, à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido. Em outras palavras, a aprendizagem significativa é necessariamente interpretativa, hermenêutica, procurando descobrir em que sentido(s) há sentido(s). É na interpretação que se acompanha a gênese do sentido e se faz a crítica dos conhecimentos.

A professora 6 também fala da importância da fenomenologia a partir da *Gestalt* para compreender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com ou sem deficiências. Com a finalidade de entender os fenômenos da aprendizagem procurava a “utilização de experiências musicais e gráficas (desenhos) como formas interventivas que buscassem efetivar ou ajudar no diagnóstico e nas intervenções. Minha atuação sustentava-se numa abordagem não-diretiva, centrada no aluno”. Por meio da interpretação dos diagnósticos, dos desenhos, das experiências musicais dos alunos, o professor buscava uma forma de ajudá-los a superar as dificuldades. A partir de uma abordagem não-diretiva centrada no aluno, fundamentada na abordagem humanista-existencial, porém, sem dispensar uma educação formadora, crítica e acadêmica, assim afirma: “com a prática musicoterápica, fundamentada na abordagem humanista existencial, exercitava, principalmente, coletar os dados extraídos das sessões em forma de registros cursivos descritivos, sem realizar inferências ou pré-julgamentos a priori”.

Também, esclarecendo a sua prática, o professor ressalta as várias contribuições da fenomenologia para a prática e didática de ensino como a utilização de

experiências gráficas e musicais, as anotações, os registros descritivos dos alunos no processo de desenvolvimento de cada um. O professor afirma que procurou exercitar a suspensão de pré-conceitos ao trabalhar com alunos deficientes ou que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Além disso, destaca a importância da capacidade de percepção do professor como fundamental para estabelecer as mediações e resgatar os sentidos, por meio da escuta, sem categorizações ou classificações das expressões e dos movimentos dos alunos em fase de aprendizagem. Chama a atenção para uma prática mais consciente e embasada em referenciais teóricos que possibilitem a interação, o desenvolvimento da capacidade intelectual, acadêmica e humana dos sujeitos aprendizes. Sugere a fenomenologia como um referencial de grande contribuição à educação: “ao aprofundar nos estudos da Fenomenologia, percebi que minha práxis centrava-se numa ‘suspensão’ das categorias dadas a priori e ampliei meu entendimento sobre algumas ações que realizava, como a ‘suspensão’ dos pré-conceitos (uma *epoché*)”. E complementa: “e uma descrição dos fatos como eles se apresentavam, a partir de uma intencionalidade sobre o fenômeno”.

A professora aponta também a importância das categorias da descrição, da redução *eidética* no desenvolvimento dos alunos, como suporte para a prática pedagógica, pois as mesmas propiciam condições mais seguras para a avaliação e para percepção do fenômeno da aprendizagem, “Outro fator importante foi a compreensão acerca da percepção que desde então procuro aprofundar através dos estudos do teórico Merleau-Ponty. Na prática pedagógica, percebo que minha ‘escuta’ sobre o aluno através dele mesmo, de suas ações e reações, descrevendo-as”. Para Resende (1990, p. 24), descrever

é sempre uma tentativa de dizer a estrutura fenomenal como estrutura semântica que reúne o homem e o mundo, a existência e a significação. Semelhante estrutura é unificada por uma ordem cujo princípio é o próprio sentido, não de maneira abstrata, mas como implicado numa situação existencial, o que cria, pelo fato mesmo, a possibilidade e a necessidade de uma correspondência por parte do sujeito.

A professora 6 considera que, ao entender o papel da percepção a partir de Merleau-Ponty, conquistou suporte para desenvolver a ‘escuta’ que ultrapassa a dimensão apenas do ouvir. Dessa forma, a partir da ‘escuta’, ele descreve as ações, reações e compreende a importância do valor da percepção que está presente no ser humano. Afirma que a descrição “se faz presente em todos os momentos: orientações nos trabalhos de conclusão de curso, supervisões clínicas dos estágios, e mesmo durante as aulas teóricas.

Desta forma, vejo que minha atuação, após o estudo da fenomenologia, tornou-se mais consciente e embasada, por opção, nesta proposta”.

A professora descreve a sua experiência e afirma que na “característica marcante da fenomenologia, o que percebo estar presente é a ‘escuta sensível’, a partir de uma intencionalidade em perceber, a partir do que o outro - o aluno - manifesta, sem classificá-lo ou categorizá-lo”. E aponta o sentido da ‘escuta sensível’ e da intencionalidade para a prática didático-pedagógica ao afirmar: “vejo que esta seja uma grande contribuição da fenomenologia para a educação”, ou seja, ela representa uma atitude voltada para as preocupações e dificuldades dos alunos, pois visa à melhoria da forma de ensinar.

Sobre a contribuição da fenomenologia para a educação e a sua prática didática, o professor 2 fala da importância de resgate do humano, do sentimento de que o ato de educar estava restrito à crítica de transformação da sociedade, do distanciamento dos professores em relação à prática docente, da perda do *status* profissional, das frustrações e decepções com a educação.

Também comenta o sentimento de ambigüidade que o tomava e causava um mal-estar diante da situação vivida, além de afirmar que percebia que o problema vivenciado de forma isolada, na realidade, não pertencia a um grupo de professores ou de uma escola, mas sim à sociedade e que atingia professores e professoras independente da comunidade escolar em que atuam. Assim considera o professor 2:

Entendia que a perspectiva crítica se constituía em uma proposta progressista, questionadora dos valores vigentes e, portanto, era uma perspectiva que buscava a construção de um modelo educacional voltado para as necessidades sociais mais amplas. Contudo, com o passar dos anos verificava que algo faltava à minha prática educativa. Isso porque não conseguia atingir as particularidades inerentes à essência mesma do ser humano a quem eu me dirigia cotidianamente. A crítica se fazia necessária, mas não bastava. Era necessário encontrar o humano, o demasiado humano, contido nas relações entre mim e meus educandos, e estes entre si. Sentia que o ato de educar não se resumia à crítica e à busca de uma transformação social que se mostrava tão distante do mundo e das vivências existenciais de cada aluno e de cada aluna.

Se por um lado, a Didática a partir dos referenciais marxistas contribuía para a superação da dicotomia conteúdo/forma, por outro, sentia que havia uma supervalorização dos aspectos objetivos em detrimento da dimensão subjetiva que permeia a prática docente. Supervalorizava as discussões acerca da estrutura econômica, política e social, mas esquecia do homem, do sujeito, do humano real, concreto, existente e a sua relação com esse mundo.

Concomitantemente às mudanças sociais, o sistema de ensino também passou por significativas mudanças nos últimos anos. O que se percebe, é que tais mudanças resultaram num distanciamento do professor em relação a si e à sua prática, o que o levou a uma intensa crise de identidade. A universalização do acesso à educação fundamental, ocorrida principalmente

na década de 90, não representou necessariamente a preocupação com a sua qualidade social. E tudo isso passou a pesar como um insuportável fardo sobre os ombros do professor, que se viu ilhado frente às mudanças estruturais pelas quais passou a sociedade, mas que na educação serviram tão somente para exigir deste profissional a assunção de todos os fracassos escolares. O processo de degradação da profissão docente, sua crescente proletarização e a conseqüente perda do status que sua profissão possuía há alguns anos, o deixaram numa situação asfixiante, geradora de frustrações e decepções, o que Esteve (1995) denomina de o Mal-estar docente.

Então, diante de tal constatação, um sentimento ambíguo provocou em mim o que Merelau- Ponty denomina de desordem interior: de um lado, a sensação de alívio e de segurança ao sentir que a ‘minha solidão não é só’. A sensação de que existem outros professores e professoras, além dos colegas da escola em que eu atuava, que sentem o mesmo que sinto, que vivem o mesmo que vivo e que também sofrem a pungência da incapacidade em resolver os problemas educacionais e existenciais de cada aluno e de cada aluna; de outro, a percepção de que o problema é maior do que eu imaginava e que não se trata de uma situação isolada de um professor ou de um grupo de professores de uma determinada escola, mas de uma problemática complexa e que atinge professores e professoras que, independente da comunidade em que o seu trabalho está inserido, sofre os reflexos da realidade que vivenciam no seu cotidiano.

Esta constatação ficou ainda mais evidenciada ao encontrar em Esteve (1995) uma análise sobre as dificuldades enfrentadas pela profissão docente no contexto da sociedade atual. Fundamentado em perspectivas sociológicas que contribuíram historicamente para as mudanças sociais e educacionais nos últimos vinte anos, a análise desenvolvida por este autor nos permite um encontro com nossa identidade de professor diante de uma sociedade que muda com a velocidade de um raio. Revela ainda nossa impotência diante de um mundo marcado pela velocidade das imagens, dos sons, da comunicação. Neste contexto, as relações humanas, cada vez mais complexas, se esvaem pelos meandros de uma sociedade competitiva, excludente, seletiva, mas que, contraditoriamente, nos obriga a ser múltiplos, ilimitados e universais. Em todos os âmbitos, a transformação engendrada por esse modelo, essa nova ordem, exige também mudanças estruturais que refletem decisivamente na vida de cada pessoa, onde quer que ela esteja, seja ela quem for.

Uma vez que a perspectiva crítica só focava a dimensão intelectual e social, o professor considera que “a crítica se fazia necessária, mas não bastava. Era necessário encontrar o humano, o demasiado humano, contido nas relações entre mim e meus educandos, e estes entre si”. Por isso, era indispensável resgatar o humano como ser de subjetividade e afirma que a didática nos referenciais marxistas era significativa em alguns aspectos, porém, ainda não contemplava a relação sujeito e o seu mundo vivido: “sentia que o ato de educar não se resumia à crítica e à busca de uma transformação social que se mostrava tão distante do mundo e das vivências existenciais de cada aluno e de cada aluna”. Nessa afirmação, o professor apresenta a sua angústia diante da situação em que se encontra a realidade escolar e a ação docente no processo de ensino-aprendizagem.

O professor avalia que, no referencial marxista, havia uma excessiva valorização dos aspectos objetivos e a não-valorização da dimensão subjetiva do aprendiz, pois está muito direcionada para as questões de ordem econômica, política e social. Ao se preocupar, exclusivamente, com as questões estruturais da sociedade esquece das relações do humano e deste com o mundo:

Se por um lado, a Didática a partir dos referenciais marxistas contribuía para a superação da dicotomia conteúdo/forma, por outro, sentia que havia uma supervalorização dos aspectos objetivos em detrimento da dimensão subjetiva que permeia a prática docente. Supervalorizava as discussões acerca da estrutura econômica, política e social, mas esquecia do homem, do sujeito, do humano real, concreto, existente e a sua relação com esse mundo (Professor 2).

O professor aponta também para as mudanças sociais na década de 90 e para as questões legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 que, numa perspectiva do modelo neoliberal, isto é, do neoliberalismo, passaram a ter uma preocupação com a formação quantitativa para o mundo do trabalho e o distanciamento do mundo humano: “o que se percebe, é que tais mudanças resultaram num distanciamento do professor em relação a si e à sua prática, o que o levou a uma intensa crise de identidade”.

Dessa forma, temos uma escola despreocupada com a formação para autonomia humana e para a formação intelectual: “tudo isso passou a pesar como um insuportável fardo sobre os ombros do professor, que se viu ilhado frente às mudanças estruturais pelas quais passou a sociedade, mas que na educação serviram tão somente para exigir deste profissional a assunção de todos os fracassos escolares”. Nessa consideração, o professor apresenta o sentimento de impotência frente à ação educativa que atribui ao profissional da educação a responsabilidade pelo fracasso escolar. Essa situação, de maneira geral, perpassa o imaginário dos docentes e contribui para a desistência da carreira, para o adoecimento e mesmo para uma prática educativa descomprometida por parte de vários professores.

Pude perceber que, para esse professor, as mudanças sociais, as crises na economia e na educação, de maneira geral na sociedade, provocam a crise de identidade dos educadores, diante das mudanças ocasionadas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais, etc. Ocorrem com isso a desestruturação e a desestabilização dos sujeitos: “o processo de degradação da profissão docente, sua crescente proletarização e a consequente perda do *status* que sua profissão possuía há alguns anos, o deixaram numa situação asfixiante, geradora de frustrações e decepções, o que Esteve (1995) denomina de o Mal-estar

docente”. Essa situação se reflete diretamente na ação docente, pois provoca a insatisfação profissional, consequentemente, atinge os professores em todos os aspectos da vida.

Nesse sentido, há uma desestruturação do espaço humano na sociedade e na vida privada, provocando nos profissionais da educação uma angústia existencial. O homem contemporâneo, ao buscar a estabilidade, refugia-se no mundo da ciência e da técnica. Forghieri (1984, p. 16 - 17) esclarece que, diante da crise do existir humano, Kierkegaard (1884) e Nietzsche (1881)

clamam contra a objetividade e neutralidade da ciência, considerando que o conhecimento só poderá ser alcançado no próprio existir do cientista. O objeto do conhecimento não é nem o pensador nem a realidade em si, mas a realidade enquanto vivida pelo pensador. A verdade não é consciência do pensamento com o absoluto, mas uma forma de crença, uma opção pessoal, uma escolha vivida. O que conheço não é uma realidade objetiva, mas o meu próprio existir diante do mundo; por isso, a reflexão não deve ser uma especulação abstrata, mas uma forma de vida, que engloba tanto os meus pensamentos quanto os meus sentimentos. O meu existir é anterior ao meu pensar e é dele que devo partir para encontrar a verdade, uma verdade para mim, pela qual quero viver e morrer.

Por estar no mundo, o ato de existir humano é se por no mundo, é se tornar consciente dessa existência. Como a existência é instável, incerta e contraditória, o homem busca se assegurar de garantias materiais, teóricas, técnicas como respostas à sua insegurança e sua agitação interior.

Fernando Pessoa (2004, p. 841) afirmava que “navegar é preciso, viver não é preciso”. É uma referência e uma crítica a estas buscas de segurança e proteção emocional que o ser humano procura para dar conta do seu existir. Por isso, Forghieri (1984, p. 17) afirma “o homem frequentemente procura se refugiar na ciência que é estável e congruente, para tentar escapar às ansiedades de seu existir”.

O homem é um ser de projeto, um ser de temporalidade, é um ser que transcende. Para Heidegger (cf. 2008, p. 463 - 474) o homem, enquanto *Dasein*, existe como um ente que está em evidência no seu próprio existir; como essência, antecede a si mesmo, o que dá possibilidade do Ser como projeto, isto é, de se lançar no mundo da vida e, por ser lançado nele, desenvolve-se, entrega-se ao “mundo” e se ocupa dele. Portanto, é um ser que alcança a sua realização no projeto de se lançar ao mundo. Realizar-se como projeto só é possível a partir dos seus desejos, da sua vontade, pois o homem como projeto de si é um ser inacabado. Forghieri (1984, p. 17), referindo-se à dimensão de inacabado do homem, afirma:

O homem não é algo pronto, e sim um conjunto de possibilidades que vai se atualizando no decorrer de sua existência. Ele é livre para escolher entre as muitas possibilidades, mas a sua escolha é vivenciada com inquietação, pois

a materialidade de seu existir não lhe permite escolher tudo – cada escolha implica a renúncia de muitas possibilidades.

A partir das renúncias, das possibilidades e das escolhas impostas pela vida, o homem obriga-se a uma decisão e, no ato de decidir, constata a sua condição de humanidade e também a sua “desorganização interior” diante da vida, da existência e do mundo, no qual está inserido. De acordo com Heidegger (2008, p. 380 – 381), a decisão significa

deixar-se receber o apelo a partir da perdição no impessoal. A indecisão do impessoal permanece também predominantemente, embora não seja capaz de alcançar a existência decidida. Enquanto conceito inverso à decisão em sua compreensão existencial, a indecisão não significa uma qualidade ôntica e psíquica, no sentido de sobrecarga de repressões. O decisivo também continua referido ao impessoal e a seu mundo. A possibilidade disto ser compreendido depende do que se abre na decisão, já que só a decisão propicia à presença a transparência própria. Na decisão está em jogo o poder-ser mais próprio da presença que, lançado, só pode projetar-se para possibilidades faticamente determinadas. Decisivo não se retira da “realidade” mas descobre o faticamente possível, a tal ponto que o apreende como o poder-ser mais próprio, possível no impessoal. A determinação existencial da presença decidida a cada possibilidade abrange os momentos constitutivos do fenômeno existencial, até agora desconsiderado, que chamamos situação.

Nesse contexto, o educador que está imerso no seu inacabamento, na sua existência, no seu mundo de renúncias – tanto na vida pessoal quanto profissional – sente-se indeciso e inseguro. As renúncias da vida pessoal são as das condições próprias da existência de cada ser como pessoa, ou seja, as decisões que são tomadas pelas escolhas pessoais. A vida profissional é marcada por renúncias, tais como: das condições da profissão, desvalorização do magistério, a violência constante nas relações professor-aluno, a carga horária de trabalho excessiva e as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação. Tal fato gera uma situação de inquietação, de ansiedade, de desânimo nesses profissionais. Para Heidegger (2008, p. 386), “fenomenalmente, a temporalidade é experimentada de modo originário no ser-todo em sentido próprio da presença, no fenômeno de decisão antecipadora”. No relato do professor 2, referindo-se a essas condições, diz que “então, diante de tal constatação, um sentimento ambíguo provocou em mim o que Merleau-Ponty denomina de desordem interior: de um lado, a sensação de alívio e de segurança ao sentir que a ‘minha solidão’ não é só”. A meu ver, isto significa que, na realidade, quando estamos vivendo as mesmas circunstâncias que nossos pares, sentimo-nos, de certa maneira, confortáveis e confiantes por estarmos na mesma condição.

Diante da ideia de impossibilidade de resolver os problemas educacionais e os existenciais dos alunos, o professor afirma ter uma sensação de incapacidade, de alívio, de segurança e ao mesmo tempo de ambiguidade. A ambiguidade desses sentimentos constatada

pelo professor reside no sentimento de não estar sozinho nesse processo que lhe causa tanta inquietação. O professor ressalta: “a sensação de que existem outros professores e professoras, além dos colegas da escola em que eu atuava, que sentem o mesmo que sinto, que vivem o mesmo que vivo e que também sofrem a pungência da incapacidade em resolver os problemas educacionais e existenciais de cada aluno e de cada aluna”.

A fala do professor 2 apresenta a angústia da sensação de incapacidade frente aos problemas existenciais, educacionais e sociais que não é uma realidade somente dos alunos, mas também dos professores. Pude constatar que esse fato não é uma situação isolada que pertencia a uma determinada instituição escolar, porém são realidades complexas que atingem o professorado em geral, devido às condições de vida, aos reflexos da realidade pessoal e profissional aos quais pertencem ou estão inseridos. Por isso, salienta “a percepção de que o problema é maior do que eu imaginava e que não se trata de uma situação isolada de um professor ou de um grupo de professores de uma determinada escola”. O professor afirma, ainda, por mais estranho que pareça, que essa sensação propiciava nele certo conforto, pois não era uma situação vivenciada somente por ele, não era uma situação isolada e individual. Esclarece que se tratava “de uma problemática complexa e que atinge professores e professoras que, independente da comunidade em que o seu trabalho está inserido, sofre os reflexos da realidade que vivenciam no seu cotidiano”.

Em relação à complexidade a que se refere o professor, está relacionada às condições humanas, profissionais, sociais, econômicas, políticas e culturais que perpassam as condições da existência e da realidade na qual o ser se insere.

Esse relato apresenta, de certa maneira, uma síntese da angústia, da ansiedade e das condições que vivenciam e perpassam o imaginário da maioria dos profissionais da educação. O professor afirma que esta sensação “revela ainda nossa impotência diante de um mundo marcado pela velocidade das imagens, dos sons, da comunicação. Neste contexto, as relações humanas, cada vez mais complexas, se esvaem pelos meandros de uma sociedade competitiva, excludente, seletiva”. Isto nos leva, então, a crer cada vez mais que, na sociedade capitalista, o ter se sobrepõe ao ser.

O professor reitera, ainda que, diante dessas sensações, da complexidade das relações vivenciadas e experienciadas pelo homem no ato de existir, impõe-se-lhe uma realidade que se apresenta estabelecida “mas que, contraditoriamente, nos obriga a ser múltiplos, ilimitados e universais”. Porém, ao mesmo tempo é sinalizador da dimensão de projeto que o homem busca transcender: “essa nova ordem, exige também mudanças estruturais que refletem decisivamente na vida de cada pessoa, onde quer que ela esteja, seja

ela quem for”. Aponta para essa nova realidade, isto é, para o vir-a-ser de um novo homem: “em todos os âmbitos, a transformação engendrada por esse modelo”.

No campo educacional, o projeto humano deve estar voltado para uma “concepção de educação que objetiva a instituição de uma subjetividade demarcadora da existência humana”, como afirma Danelon (2008, p. 109). Acredito que, nessa perspectiva, esta pesquisa se insere como a tentativa de pensar uma didática com referência à fenomenologia.

5. A possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica

O processo de ensino-aprendizagem é temática recorrente na história da humanidade, desde os primórdios do homem – mesmo que sem a consciência do que fosse ensino e aprendizagem. Entretanto, a partir dos gregos antigos, a preocupação com a aprendizagem se torna objeto de inquietação dos pensadores que instituíram a *techné didaktiké* – a arte de ensinar e a técnica de orientar a aprendizagem –, termo originado do verbo *didasko* que significava ensinar ou instruir, como já foi apresentado no capítulo III.

A partir dos gregos antigos à atualidade, as discussões sobre ensino e aprendizagem perpassam todos os períodos da história da educação e são abordados em praticamente todas as áreas de conhecimento, sob vários aspectos, a saber: histórico, filosófico, psicológico, sociológico, didático, pedagógico, bem como por vários métodos, metodologias de ensino e correntes de pensamentos diversos.

No entanto, percebi, a partir da minha prática profissional, a ausência de uma perspectiva que considerasse a subjetividade, a intencionalidade, a suspensão de juízos (dos pré-conceitos) e, ao mesmo tempo, a preocupação com o rigor acadêmico para orientar o ato educativo em sala de aula, tendo em vista a compreensão e a adoção de uma didática na perspectiva fenomenológica.

Ao fazer referência à educação escolar, os estudiosos e pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, professores, em sua maioria, referem-se a essa educação como processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como a educação tem um significado abrangente, a sua redução à condição de educação escolar contraria a sua dimensão como fenômeno humano.

Ao reduzir a didática à mera técnica de ensinar, restringe-se o seu campo de ação como possibilidades de mediações e de sentidos para o ato educativo. Ao reduzi-la à perspectiva técnica retira-se a sua dimensão como uma ação educativa significativa que educa

a inteligência, que desenvolve a capacidade de reflexão e de compreensão da vida; a didática é arte de ensinar.

A didática apenas como técnica de ensinar é reducionismo da sua ação e da sua prática; isto a impede de apropriação do ato educativo como fenômeno humano. Rezende (1990, p. 46), ao falar de uma fenomenologia da educação, afirma que, ao tratarmos da educação como fenômeno,

devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem. Isto significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano, em relação essencial com as outras características desse último. Tanto os indivíduos como os grupo, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais. E, na medida em que, por qualquer motivo, os autores privilegiam algum aspecto em detrimento dos outros, eles incorrem num reducionismo que tanto impede a compreensão do fenômeno educacional como do fenômeno humano propriamente dito.

Assim sendo, compreendo que a forma reducionista imposta à educação, transformando-a em atividade intelectual instrumental, é também imposta à didática, restringindo-a a mera técnica. O reducionismo limita a compreensão da dimensão educativa, apresenta-a como ação de escolarização, de treinamento e de preparação técnica para atender determinadas funções. Isso dificulta a apreensão do que realmente é educação, desconsidera-a como fenômeno humano. Por ser fenômeno humano, é muito maior do que uma atitude de comportamento, regras ou ação realizada pelas diversas escolas ou correntes de pensamentos que buscam uma determinada ordem e organização social.

Em relação à didática, esse reducionismo também se faz presente quando estudiosos, autores e professores entendem-na como técnica de ensinar e retiram-lhe a dimensão de arte de ensinar. Dizia Heidegger (2007, p. 62) que na obra de arte se dá o acontecer da verdade, verdade compreendida como sentido originário, como *alétheia* dos gregos, isto é, desvelamento e velamento.

Acredito que a aula deve ser uma “obra de arte”, uma vez que cada aula é única. Cada aula ou situação de encontro com os alunos, com as suas expectativas e seus

sonhos e com os conteúdos das disciplinas é sempre algo novo, inusitado. Tudo isso é obra de criação, de essência, de intencionalidade. Heidegger (2007, p. 62) afirma

a obra só se realiza na criação e por meio desta. Porque isso é assim, porém, a essência da criação permanece inversamente dependente da essência da obra, e só pode, por isso, ser concebida a partir do ser da obra. O criar cria a obra. A essência da obra, contudo, é a origem da essência do criar.

Assim como a obra de arte, a aula também só se realiza pelo ato criativo do professor, do contrário, torna-se mera informação. Entendo que a essência da aula depende dos envolvidos (professor e aluno). Se não há compromisso de ambos, acredito não ser possível uma educação realmente significativa capaz de proporcionar as condições de autonomia da pessoa.

Quando fiz referência a compromisso, o fiz no sentido de comprometer-se com humanidade, com a condição de humano; somente o ser racional é capaz de realizar, em todos os seus aspectos e cuidados, a educação tal qual o fenômeno humano requer. Percebi nos relatos a seguir a preocupação dos educadores pesquisados em atingir uma aprendizagem significativa no sentido fenomenológico. Essa preocupação, obviamente, valoriza os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor, ou seja, uma aprendizagem acadêmica e humana como afirma Rezende (1990, p. 47 – 52):

Para a fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos enquanto tais. É o que se torna ainda mais claro quando dizemos que ela deve ser também uma aprendizagem significativa. [...] O mundo humano é caracterizado precisamente pelo aparecimento do símbolo. Falar portanto de uma aprendizagem humana é falar, ao mesmo tempo, de sua natureza simbólica. Tanto em seu método como em sua temática, a fenomenologia insiste na percepção de sentido de existência como sendo a questão propriamente fenomenológica. Educar-se, para ela, consiste, antes de tudo, em aprender esse sentido, para que a existência possa ser vivida humanamente como tal. O problema subjacente a semelhante posicionamento é o da alienação, na medida em que os indivíduos e grupos, a sociedade e as classes sociais, ou mesmo a humanidade, podem viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm.

Nesse sentido, o professor 1 aponta para a didática na perspectiva fenomenológica e afirma:

É possível dar um novo olhar para o diálogo em sala; para os modos de expressar as compreensões pelo sujeito; para a compreensão que o outro tem de si mesmo sendo-no-mundo-com-o-outro; incorporar na didática a atenção para a corporeidade, para a atenção e intencionalidade dos sujeitos envolvidos no processo de estudar; olhar para as compreensões dos envolvidos como algo produzido em sua temporalidade e historicidade.

Portanto, uma didática na perspectiva fenomenológica é voltada para o diálogo em sala de aula, para os modos de expressar, para a compreensão e para a

corporeidade: “é possível dar um novo olhar para o diálogo em sala; para os modos de expressar as compreensões pelo sujeito; para a compreensão que o outro tem de si mesmo sendo-no-mundo-com-o-outro; incorporar na didática a atenção para a corporeidade”, afirma o professor.

O professor destaca a atenção para a intencionalidade dos sujeitos em relação aos conteúdos de ensino, para as suas experiências, tendo a preocupação com a compreensão, com o sentido e sua existência. Explica que deve ter uma atitude de “atentividade e intencionalidade dos sujeitos envolvidos no processo de estudar; olhar para as compreensões dos envolvidos como algo produzido em sua temporalidade e historicidade”. É significativo ressaltar, que a ação do professor estará voltada também para o “tempo” de cada aluno, para as suas condições biopsicossociais que envolvem o aprender, bem como para o seu processo de constituir-se como pessoa.

Para o professor 2, por ser a didática uma criação do homem, pode ser pensada pelo viés da fenomenologia, pois ela exige a unidade da ação objetiva e subjetiva, isto é, se faz por exigências das unidades de sentido que aproximam consciências diferentes e considera:

Sendo uma criação humana, a Didática pode perfeitamente ser pensada numa perspectiva fenomenológica.

A fenomenologia pode nos ajudar a pensar a Didática a partir da superação da dicotomia entre a dimensão humana e técnica do ato de educar. Esta concepção se traduz na unidade das questões objetivas relacionadas ao ato de educar e as dimensões subjetivas que aproximam consciências diferentes e ímpares. É, portanto, a compreensão de que o ato de educar extrapola o sentido de ensinar, pois pressupõe o outro, o mundo e a vida, transcendendo também os limites impostos pela cientificização, pelo domínio das técnicas, saberes e competências.

A educação é um fenômeno humano e, como tal, é algo que se manifesta à consciência humana, no mesmo movimento em que essa consciência lhe atribui sentido. Trata-se de uma ação plena de intencionalidade, pois pressupõe o outro e o mundo. Quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que os envolve. Ninguém educa no vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta sempre em direção a algo e a alguém. É na e pela intersubjetividade que as consciências se enfrentam, se opõem, e assim tecem a rede de intencionalidade característica do processo histórico da humanização, se opondo e se aproximando, como consciência-de-si-e-de-mundo.

Em razão disso, ao considerarmos tão somente a racionalidade técnico-científica como parâmetro da educação, o trabalho do educador se limita a um reducionismo atroz. Sem dúvida que o ofício do educador é o ensinar, mas ensinar não somente conteúdos e habilidades, mas ensinar/aprender a ser humano, por meio da relação intencional que se estabelece com o outro e com o mundo. São essas as preocupações que devem nortear a Didática numa perspectiva fenomenológica.

O professor ressalta que, por meio da fenomenologia, a didática pode contribuir com os docentes no sentido “da superação da dicotomia entre a dimensão humana e técnica do ato de educar. Esta concepção se traduz na unidade das questões objetivas relacionadas ao ato de educar e às dimensões subjetivas que aproximam consciências diferentes e ímpares”.

O professor ainda chama a atenção para a contribuição que a fenomenologia apresenta no sentido de entendermos que ato de educar vai além do mero sentido de ensinar voltado para as questões objetivas do ensino. A didática na perspectiva fenomenológica deve ter como preocupação o Outro, o mundo, a vida. Educar é ir além da apreensão com cientificismo. O professor afirma que “o ato de educar extrapola o sentido de ensinar; pois pressupõe o outro, o mundo e a vida, transcendendo também os limites impostos pela cientificidade, pelo domínio das técnicas, saberes e competências”, ou melhor, ensinar é repetir de forma contínua e orientada por uma metodologia. O ato de educar extrapola a dimensão de ensinar porque educar é propiciar possibilidades para que os educandos apreendam a realidade a partir da sua experiência por meio da criatividade, inovação e desenvolva a capacidade de investigação.

Ao afirmar que “o ato de educar extrapola o sentido de ensinar”, ratifica a importância da pesquisa; não o ato de pesquisar como preocupação puramente técnica e formalista. O ato de educar é a preocupação em proporcionar condições para que o educando se aproprie do conhecimento de forma ativa, participativa e criativa; mas, também, a preocupação com a vida e suas formas de manifestação.

A didática na perspectiva fenomenológica possibilitará ao aluno e ao professor uma ampliação do conhecimento e a compreensão das dimensões subjetivas e intersubjetivas que não são possíveis de serem captadas pelo método científico de caráter positivista. A fenomenologia apresenta uma contribuição importante sobre a metodologia, pois ela propõe três fases, a saber: a descrição, a redução fenomenológica, a interpretação e alternativas possíveis. Rezende (1990, p. 70), ao abordar essa orientação no campo da pesquisa educacional, afirma:

A fenomenologia da educação tem conseqüências importantes relativamente a uma metodologia da pesquisa. [...] Ela nos sugere três momentos na pesquisa educacional, diretamente relacionados com os três sentidos do sentido: a constatação descritiva da realidade, o tratamento interpretativo dos dados constatados, a manifestação projetiva das conseqüências e alternativas possíveis. Quer falemos em modelos, hipóteses e dados, sentimos que pode haver, pedagogicamente falando, um risco de acomodação a certas exigências técnicas em detrimento da consciência cultural, isto é, em detrimento da percepção do que esses dados realmente significam no interior da complexa experiência existencial.

Esse autor discute o processo de acomodação da consciência cultural quando se prende somente às exigências técnicas no processo de pesquisa e tece crítica à visão artificial do tecnicismo que, na sua avaliação, distancia-se de sua temporalidade, da pertinência e dos significados e assim considera:

O artificialismo dos métodos científicos faz com que o rigor de certas pesquisas nos distancie lamentavelmente de sua significação, pertinência e relevância. E a questão se coloca: que sentido tem fazermos pesquisas insignificantes e irrelevantes para a conscientização cultural? É desde o levantamento dos dados, a formulação de hipóteses, o estabelecimento de um questionário, que se manifesta a acuidade cultural do pesquisador, sua inteligência do real e o senso do sentido (REZENDE, p. 70).

O autor apresenta um questionamento sobre o sentido de fazer pesquisas: qual a sua relevância para a conscientização cultural? A pesquisa deve voltar-se para formação e ampliação da consciência humana para perceber o mundo-vida, o Outro e as relações que estabelecemos com a natureza, com o meio social.

Nesse sentido, comenta o professor 2: “a educação é um fenômeno humano e, como tal, é algo que se manifesta à consciência humana, no mesmo movimento em que essa consciência lhe atribui sentido. Trata-se de uma ação plena de intencionalidade, pois pressupõe o outro e o mundo”. O ato educativo deve ser um ato de sentido: “quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que o envolve. Ninguém educa no vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta sempre em direção a algo e a alguém”.

A educação é um ato da consciência intencionada para os significados dos conteúdos que se propõem a ensinar. Por isso, é fundamental que os educadores compreendam a intencionalidade presente na prática educativa. Por meio da intersubjetividade os sujeitos se interagem e se humanizam.

Como afirma Freire (2005, p. 79), o homem é um ser de comunhão, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse aspecto, o professor afirma que “é na e pela intersubjetividade que as consciências se enfrentam, se opõem, e assim tecem a rede de intencionalidade característica do processo histórico da humanização, se opondo e se aproximando, como consciência-de-si-e-de-mundo”.

O professor 2 aborda a visão reducionista do parâmetro da racionalidade técnico-científica afirmando que, “em razão disso, ao considerarmos tão somente a racionalidade técnico-científica como parâmetro da educação, o trabalho do educador se limita a um reducionismo atroz”. E fala também da importância do ofício do educador em ensinar as habilidades e os conteúdos acadêmicos, porém, alerta para que o educador esteja

atento à aprendizagem do humano: “sem dúvida que o ofício do educador é o ensinar, mas ensinar não somente conteúdos e habilidades, mas ensinar/aprender a ser humano, por meio da relação intencional que se estabelece com o outro e com o mundo”. Para Freire (2005, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Essa é a perspectiva que deve primar uma didática com base na concepção fenomenológica. Para o professor, “são essas as preocupações que devem nortear a Didática numa perspectiva fenomenológica”.

O professor 3 também acredita na possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica ao afirmar:

Sim, penso ser possível pensar em uma didática na perspectiva fenomenológica. Mas preferiria falar em uma atitude fenomenológica na didática. Para mim esse é o diferencial fundamental em qualquer prática docente: a atitude. Daí que a atitude fenomenológica ser o plus ultra da didática.

Antes de tudo isso, e isso já seria a atitude fenomenológica em relação à didática, é partir de uma pergunta aparentemente óbvia: o que é isto, a didática?

Partindo da lição primeira da atitude fenomenológica, qual seja, a de ir ao encontro das coisas mesmas, é necessário ir, outra vez, ao encontro do(s) sentido(s) da didática.

O ‘Outra vez’ aqui pronunciado significa que um novo sujeito, em um novo tempo/espço, está tomando a didática como um fenômeno digno de ser novamente posto em questão.

Além de afirmar a possibilidade da didática, ressalta a importância do retorno “às coisas mesmas” e à busca dos sentidos. Considera que “partindo da lição primeira da atitude fenomenológica, qual seja, a de ir ao encontro das coisas mesmas, é necessário ir, outra vez, ao encontro do(s) sentido(s) da didática”.

O professor chama a atenção para a importância da busca de sentido da didática na prática docente como forma de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, ele afirma que é “necessário ir, outra vez, ao encontro do(s) sentido(s)”. O ir “outra vez” anunciado pelo professor indica a preocupação de compreender o papel que a didática possibilita para o desenvolvimento da ação pedagógica significativa. Portanto, esta ação deverá oferecer condições para um novo olhar, olhar para o inusitado que se apresenta a partir dos conteúdos curriculares. Apreender a nova realidade que se faz à consciência mediada pelos conteúdos e à experiência de cada aluno e do professor possibilitará “alargamento da razão”, conforme Merleau-Ponty (1999), e conseqüentemente, o surgimento de um novo sujeito, um homem novo porque apreende o sentido e o significado que o coloca no tempo e no espaço do humano.

Esse novo sujeito, como afirma o professor 3, estará compreendendo e “tomando a didática como um fenômeno digno de ser novamente posto em questão”. Dessa forma, dá ênfase à didática no seu sentido de origem – como arte de ensinar, portanto com um novo sentido. Na perspectiva da fenomenologia, é essencial encontrar a razão de ser do fenômeno como ele se apresenta à consciência, e “nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17). Uma vez que a ação pedagógica é intencional, ela visa compreender algo. É fundamental o professor perceber os alunos como sujeitos existenciais (no sentido de *Da-sein*), com as experiências de vida, de trabalho, com as diferentes compreensões de mundo para realizar uma prática pedagógica autêntica, isto é, que visa ao aspecto intelectual e humano da pessoa.

Para a professora 4, trabalhar a didática na perspectiva fenomenológica requer rever as metodologias de ensino:

Acredito que ensinar, segundo a perspectiva da didática fenomenológica, requeira do professor rever as metodologias de ensino às quais está acostumado a trabalhar ou aquelas que vivenciou enquanto aluno. Nesse sentido, o ensino requer do professor o entendimento de que esses alunos fazem parte do mundo e que seus entendimentos e significados atribuídos aos fatos e fenômenos precisam ser considerados.

A didática fenomenológica requer trabalhar com situações e temas que fazem parte da vida, do cotidiano do aluno e do professor, e não questões alheias à realidade vivida. Acredito na valorização da experiência de vida e na percepção consciente do aluno e do professor dessa experiência enquanto situação de aprendizado.

Entendo que é possível se falar de uma didática na perspectiva fenomenológica e que o professor precisa estar atento ao ‘sentir’ o que se está experienciando junto com seus alunos, valorizar a relação dialética entre o seu pensar e o pensar dos alunos e aprender a administrar as diferenças de pensamentos e atitudes. Acredito que a postura fenomenológica é uma postura de vida e não somente uma atitude profissional do professor, desse modo, assumir uma didática fenomenológica autêntica seria possível àqueles que realmente acreditam e se identificam com esse referencial.

Essa professora considera que, para trabalhar a didática na perspectiva da fenomenologia, é necessário compreender a realidade, rever as metodologias de ensino e estar atento às situações do cotidiano. É preciso “rever as metodologias de ensino às quais está acostumado a trabalhar ou aquelas que vivenciou enquanto aluno”, para apreender novas possibilidades da prática educativa e romper com as concepções sedimentadas em sua prática.

Estar atento às situações do cotidiano é perceber as experiências de vida, é valorizar as diferenças de atitudes, de comportamentos, de pensamentos, as formas de compreender e perceber o mundo e as realidades que se apresentam à consciência, bem como gerir as diversidades dos alunos, colegas de trabalho, dos profissionais administrativos. Nesse

aspecto, o entrevistado afirma: “o ensino requer do professor o entendimento de que esses alunos fazem parte do mundo e que seus entendimentos e significados atribuídos aos fatos e fenômenos precisam ser considerados”.

A ação que se fundamenta na fenomenologia é uma afirmação de sentido, de postura, é uma atitude fenomenológica, é um estilo de vida que não pode aparecer apenas no exercício acadêmico. A didática nessa perspectiva deve levar em consideração a vida, pois “requer trabalhar com situações e temas que fazem parte da vida, do cotidiano do aluno e do professor, e não questões alheias à realidade vivida”. A professora ressalta que acredita no valor da experiência e na inteligência do aluno e do docente em situação de aprendizagem: “acredito na valorização da experiência de vida e na percepção consciente do aluno e do professor dessa experiência enquanto situação de aprendizado”.

A aprendizagem na visão fenomenológica aparece como projeto pessoal, como descoberta do novo, como capacidade do aluno de pensar, de executar as tarefas e de decidir a sua trajetória e entender as expectativas visadas. De acordo com Martins (1992, p. 81 – 82), essa aprendizagem se realiza a partir do momento que o ser:

Ao descobrir que o projeto pessoal com o qual se compromete não foi cumprido de forma adequada e ao tentar seguir um procedimento que envolve passos nunca executados, configura-se para o sujeito uma situação de aprendizagem. A descoberta de que os passos seguidos até então não satisfazem as suas expectativas, juntamente com a decisão de seguir outra trajetória, vem esclarecer uma ambigüidade. Tendo chegado ao esclarecimento e iluminação dos aspectos ambíguos, assegura-se o sujeito de que o procedimento seguido o levou a um ganho no conhecimento. Define-se para ele, assim, uma situação de aprendizagem. A aprendizagem será, então, em primeiro lugar, a descoberta de uma trajetória não ambígua, através do esclarecimento e da iluminação do caminho a seguir, juntamente com uma crença na própria capacidade que o sujeito tem para executar a tarefa.

Diante das características apresentadas e do sentido que o ato educativo requer, a professora 4 afirma: “entendo que é possível se falar de uma didática na perspectiva fenomenológica e que o professor precisa estar atento ao sentir”, ao experienciado e apresentado aos alunos. Ele considera a importância de “valorizar a relação dialética entre o seu pensar e o pensar dos alunos e aprender a administrar as diferenças de pensamentos e atitudes”.

De acordo com o que diz o professor, é preciso entender e valorizar as relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem e nas relações cotidianas de cunho pessoal e profissional: “acredito que a postura fenomenológica é uma postura de vida, e, não somente uma atitude profissional do professor, desse modo, assumir uma didática

fenomenológica autêntica seria possível àqueles que realmente acreditam e se identificam com esse referencial”.

A aprendizagem, nessa concepção, consiste na possibilidade e na capacidade de o ser humano reorganizar o seu projeto pessoal e profissional, o que podemos constatar na avaliação da professora 5:

Minha prática de 31 anos de magistério afirma que sim. A tentativa de olhar a educação sob um novo enfoque parece que é uma tentativa de colocar entre parêntesis o já dito, o já pensado e o já vivido nas experiências anteriores como educadora.

O dirigir-me atentivamente em direção ao que se doa no campo da sala, com todas as possibilidades de doações para o processo de ensino e aprendizagem me fazem permanecer presente às indagações dos alunos e a respondê-las a partir do vivido, do experienciado por eles sem deixar de abordá-las em uma perspectiva universalizante.

Incluir aspectos objetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem parece estar de acordo com a perspectiva fenomenológica da educação. Dessa forma a dicotomia, subjetividade/objetividade parece estar solucionada. O aluno nessa perspectiva passa a compreender o conteúdo a partir de sua perspectiva, ao invés apenas de conhecê-lo, na medida em que seu-ser-no-mundo passa a ser considerado pelo professor orientado fenomenologicamente.

Recursos como os de dramatizar conteúdos, vivenciá-los por intermédio das funções sensoriais, emocionais e cognitivas parecem favorecer a apreensão dos conteúdos dando a eles um significado subjetivo. Desta feita, a aprendizagem se dá a partir da significação atribuída pelo aluno a partir da forma como sua consciência capta o que se lhe oferece à sua consciência que se caracteriza fenomenologicamente falando pela intencionalidade.

A professora destaca a importância do mundo vivido, os aspectos objetivos e subjetivos do ensino-aprendizagem e afirma a sua nova postura na tentativa de olhar a educação sob um novo enfoque: “é uma tentativa de colocar entre parênteses o já dito, o já pensado e o já vivido nas experiências anteriores como educadora”. Esta atitude apresenta uma compreensão “alargada” do professor para entender o fenômeno educativo.

A professora refere-se a um novo olhar para a educação, por meio da redução *eidética* ao manifestar a tentativa de por entre parênteses o que foi dito e pensado. É necessário o olhar dirigido: “atentivamente em direção ao que se doa no campo da sala, com todas as possibilidades de doações para o processo de ensino e aprendizagem me fazem permanecer presente às indagações dos alunos e a respondê-las a partir do vivido, do experienciado por eles sem deixar de abordá-las em uma perspectiva universalizante”.

A professora afirma que, diante da sua prática docente e da experiência adquirida pelo tempo de magistério, é possível pensar a didática com base fenomenológica, pois a fenomenologia possibilitou uma “direção ao que se doa no campo da sala, [...] Incluir aspectos objetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem. [...] O aluno nessa perspectiva passa a compreender o conteúdo a partir de sua perspectiva, ao invés apenas de conhecê-lo”.

Nessa afirmação, a professora 5 ressalta as possibilidades de ordem objetiva e subjetiva do processo de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula mediada pela doação de sentidos, o que acontece por meio da relação de intersubjetividade entre professor e aluno. Destaca também a importância dos aspectos da didática para propiciar condições ao educando de vivenciar os conteúdos acadêmicos e articulá-los com a realidade de cada um; exemplifica citando recursos como a dramatização para atingir as funções sensoriais, emocionais e cognitivas. Considera que “desta feita, a aprendizagem se dá a partir da significação atribuída pelo aluno a partir da forma como sua consciência capta o que se lhe oferece à sua consciência que se caracteriza fenomenologicamente falando pela intencionalidade”.

Para o professor 9 a didática na perspectiva fenomenológica é possível, desde que não seja organizada e estruturada conforme prevê o método formal. Ressalta a importância de não se reduzir a fenomenologia a um conjunto de técnicas e regras: “do ponto de vista formal, estruturado, creio que não. Novamente me salta aos olhos a idéia de que a fenomenologia não pode ser reduzida, nem a um contexto, nem a uma perspectiva absoluta” e afirma:

Do ponto de vista formal, estruturado, creio que não. Novamente me salta aos olhos a idéia de que a fenomenologia não pode ser reduzida, nem a um contexto, nem a uma perspectiva absoluta. Assim, pensarmos uma ‘didática fenomenológica’ como uma corrente ou uma escola, com princípios definidos, estruturas montadas, etc, seria um absurdo. Parafraseando Buber, uma didática neste sentido seria uma abordagem, um olhar, um acolhimento, uma possibilidade, ou mesmo um horizonte de possibilidades. Assim, seria muito mais uma epistemologia pedagógica, uma reflexão acerca dos fundamentos de uma prática pedagógica, do que um conjunto de tarefas em si.

Experiência concreta, reflexão constante sobre seu fazer, busca de sentidos, ênfase nas relações, visibilidade do outro, desenvolvimento de um senso ético. Neste aspecto, creio que uma didática ou uma pedagogia fenomenológica deve lançar mão da diversidade dos fazeres humanos, que são essencialmente aspectos de seu ‘viver’. Assim, toda possibilidade de acessar essa vivência deve ser vislumbrada na tarefa pedagógica. Arte, literatura, cinema, música, ciência, deixam de ser elementos de um contexto, para serem percebidas como vivências humanas.

A didática na perspectiva fenomenológica não pode ser concebida no sentido de fazer escola ou corrente de conhecimentos com fundamentos e técnicas objetivas e sistematizadas ao modelo científico tecnicista. Pensar uma didática fenomenológica “como uma corrente ou uma escola, com princípios definidos, estruturas montadas, etc, seria um absurdo”.

Acredita o professor que a didática fenomenológica “deve lançar mão da diversidade dos fazeres humanos, que são essencialmente aspectos de seu ‘viver’. Assim, toda possibilidade de acessar essa vivência deve ser vislumbrada na tarefa pedagógica”.

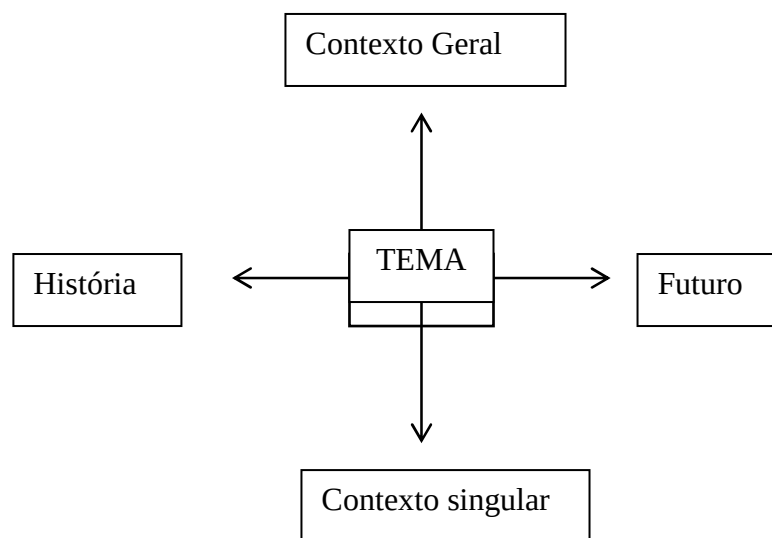
Portanto, o professor também admite a possibilidade de adoção da didática fenomenológica, mas desde que não seja reduzida simplesmente a técnicas. Alerta para o fato de que uma didática ou pedagogia orientada pela fenomenologia priorize as diversidades humanas, ou seja, os aspectos do seu mundo vivido, como condição de acesso às vivências dos sujeitos envolvidos com a tarefa pedagógica. Nesta concepção, “arte, literatura, cinema, música, ciência, deixam de ser elementos de um contexto, para serem percebidas como vivências humanas”. Assim, o ato educativo e a didática devem se orientar por uma atitude que tenha a preocupação de compreensão e de assimilação do fenômeno por meio de um discurso descritivo que seja significativa, pertinente e relevante.

A didática precisa se pautar por um discurso compreensivo do fenômeno dado à consciência, interpretativo e suficiente no que diz “respeito à existência, à história, à consciência individual e coletiva e por isso, inesgotável, pois o discurso humano é necessariamente inacabado, no entanto, precisa ser suficiente” (REZENDE, 1990 p. 18 – 26).

O professor 9 revela como compreende a didática com referencial da fenomenologia: “uma didática neste sentido seria uma abordagem, um olhar, um acolhimento, uma possibilidade, ou mesmo um horizonte de possibilidades. Assim, seria muito mais uma epistemologia pedagógica, uma reflexão acerca dos fundamentos de uma prática pedagógica, do que um conjunto de tarefas em si”.

Para o professor 10, a didática fenomenológica tem aporte para tentar romper com a compreensão idealista de educação e afirma que

a didática fenomenológica tem como contribuição fundamental romper com a concepção idealista de conhecimento, mostrando que este sempre se produz na relação direta com o objeto (relação noemático-noética). Por isso, o conhecimento tem que se voltar para a realidade concreta e não se sustentar puramente em deduções lógicas e reflexões isoladas da realidade. O conhecimento deve ter um vínculo com a práxis, ou seja, a sua dimensão teórica tem que estar vinculada com a sua aplicabilidade, sua função social. Neste caso, é fundamental a perspectiva descritiva na didática, estabelecendo links do tema abordado com o contexto concreto em que se insere. Se trabalharmos com a perspectiva sartriana, esta proposta se desdobra no movimento progressivo-regressivo, ou seja, situar o contexto mais geral que envolve o tema abordado, suas características mais universais e retornar as especificidades que tornam o tema singular, fazendo sempre este movimento de ida e volta entre o específico e o seu contexto e vice-versa, no sentido que o Sartre chama de vertical. Este movimento progressivo-regressivo também deve ser feito no sentido horizontal, que implica tomar o objeto em seu contexto histórico e ao mesmo tempo em suas perspectivas futuras, fazendo o vai e vem entre estes aspectos.



Em termos de Relação Professor-Aluno, quem trabalha na perspectiva fenomenológica tem de estabelecer relações dialógicas. O professor deve ter a autoridade do saber, sim, mas não o autoritarismo. Sendo assim, o ensino deve ser baseado na exposição dialogada.

O aluno deve ser levado a refletir sobre o tema, situando-se frente ao seu contexto e adquirindo a condição de transcender o aprendizado específico para outros temas e contextos, pois deve aprender a pensar a realidade de forma distanciada e crítica.

O aluno, considerado enquanto pessoa é sujeito ativo do processo de aprendizado, sendo respeitado em seu ritmo, seus conhecimentos anteriores, sua cultura de origem. Estes são aspectos que devem ser considerados no ambiente de ensino, sendo que o aprendizado fará sentido quando for ao encontro de sua experiência concreta, cotidiana.

Desta forma, a práxis (vinculação teoria-prática) deve estar no centro dos procedimentos educacionais adotados. Suas características mais universais e retornar as especificidades que tornam o tema singular, fazendo sempre este movimento de ida e volta entre o específico e o seu contexto e vice-versa, no sentido que o Sartre chama de vertical.

Para esse professor, a contribuição da didática fenomenológica é romper com a perspectiva idealista: “a didática fenomenológica tem como contribuição fundamental romper com a concepção idealista de conhecimento, mostrando que este sempre se produz na relação direta com o objeto (relação noemático-noética)”. É fundamental na didática o rompimento do caráter idealista de apreender a relação sujeito e objeto no processo de ensino aprendizagem, pois a didática é uma práxis humana e tem a função de contribuir com o desenvolvimento social do conhecimento. Por isso, exige uma compreensão teórica fundamentada para aplicar numa realidade concreta. O professor considera que o conhecimento deve ser direcionado para a realidade sensível e não pode ser sustentado somente por dedução lógica e com um ideal separado da realidade e afirma: “o conhecimento tem que se voltar para a realidade concreta e não se sustentar puramente, em deduções lógicas

e reflexões isoladas da realidade. O conhecimento deve ter um vínculo com a práxis, ou seja, a sua dimensão teórica tem que estar vinculada com a sua aplicabilidade, sua função social”.

Para evitar os reducionismos tão constantes nas práticas pedagógicas, nas referências à educação, à aprendizagem, ao ensino e à didática, Rezende (1990, p. 59) ressalta a educação como aprendizagem da cultura e diz que, por isso, a fenomenologia,

prefere a via longa – do mundo – para melhor compreensão do fenômeno humano, (...) que se trata do humano, lugar de experiência existencial na forma da cultura. E, diferente do culturalismo, que nos fala da cultura numa perspectiva causalista, em termos de causa e efeito, supondo portanto, uma exterioridade entre ambos, a fenomenologia começa por afirmar a mútua presença, a mútua implicação do homem e da cultura, em razão da estrutura do fenômeno e da experiência da intencionalidade. Recordando apenas: para a fenomenologia, o fenômeno aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação.

O professor 10 ressalta ainda a importância e o significado da relação dialógica entre professor-aluno, aluno-aluno, como mediação acadêmica para propiciar a autonomia intelectual e humana de quem aprende e de quem ensina. Assim afirma: “é fundamental a perspectiva descritiva na didática, estabelecendo links do tema abordado com o contexto concreto em que se insere. [...] no movimento progressivo-regressivo, ou seja, situar o contexto mais geral que envolve o tema abordado”. Destaca a necessidade de perceber o movimento progressivo-regressivo, partir do contexto geral para o específico ou do específico para o geral quando se investiga uma temática de estudo.

Para o professor, quem atua com o referencial da fenomenologia deve ter claros alguns aspectos, tais como: a percepção de como é importante compreender a relação professor-aluno; o estabelecimento do diálogo; evitar atitudes autoritárias: “em termos de relação professor-aluno, quem trabalha na perspectiva fenomenológica tem de estabelecer relações dialógicas. O professor deve ter a autoridade do saber, sim, mas não o autoritarismo. Sendo assim, o ensino deve ser baseado na exposição dialogada”.

As relações dialógicas na prática pedagógica são fundamentais já que a fenomenologia se expressa por meio do diálogo (fala) e do corpo que se faz pre-sença (HEIDEGGER, 2008, p. 436 - 437). Nessa interação fala e corpo se faz a “situação de dialogicidade”, isto é, a capacidade de reflexão, de expressão e ação dos sujeitos envolvidos pela situação de aprendizagem.

Porém é uma situação de diálogo, como nos fala Freire (2002, p. 13), “não é o diálogo romântico [...] esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, [...] no conflito”. Não um conflito da violência física ou simbólica; mas um conflito de interesses antagônicos.

É a luta movida pela esperança e sonho de uma vida melhor. É a luta contra a desesperança e o fatalismo. Para Freire (2001, p. 10),

sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Nessa condição de diálogo, de reflexão, de valorização das experiências anteriores e na busca para vincular a ação teórica à ação prática, transmissão de um conhecimento humano e significativo para os educandos, o professor 10 destaca essas condições importantes para uma didática fenomenológica. E afirma: “o aluno deve ser levado a refletir sobre o tema, situando-se frente ao seu contexto e adquirindo a condição de transcender o aprendizado específico para outros temas e contextos, pois deve aprender a pensar a realidade de forma distanciada e crítica”.

O professor ainda considera que, na perspectiva da fenomenologia, o aluno deve ser visto como pessoa que tem ritmo próprio que é originário de uma cultura familiar e portadora de saberes diversos anteriores à prática educativa escolarizada: “o aluno, considerado enquanto pessoa, é sujeito ativo do processo de aprendizado, sendo respeitado em seu ritmo, seus conhecimentos anteriores, sua cultura de origem”.

O professor também evidencia uma preocupação com a relação à teoria e à prática para que a reflexão teórica não se reduza a um verbalismo ou a um ativismo: “desta forma, a práxis (vinculação teoria-prática) deve estar no centro dos procedimentos educacionais adotados”. Nessa perspectiva, para Freire (2002, p.125), a relação entre teoria e prática

centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. A relação teoria e prática [...] não são apenas palavras, é reflexão teórica, pressuposto e princípio que busca uma postura, uma atitude do homem face ao homem e do homem face à realidade, isto é, uma coerência entre pensamento e ação que é práxis. Do contrário, a ação sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo. A ênfase da relação teoria e prática está na superação da visão dicotômica: É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente.

O professor 7 também considera que existe a possibilidade de se adotar a didática na perspectiva fenomenológica e afirma que,

em princípio, sim. Pelo menos, se levarmos em consideração o projeto filosófico anunciado por Husserl. Veja bem... em princípio, sim. Seria possível falar de didática em uma perspectiva fenomenológica, sobretudo, se levarmos em consideração o projeto da fenomenologia transcendental de Husserl. Tal possibilidade equivaleria a pensar o conjunto de significações que constituem o ser da didática enquanto “fenômeno”, tal como se revela, em sua pura significação, da maneira a mais imediata e direta, na e para a própria consciência doadora de sentidos. De qualquer forma, uma coisa parece certa: se não houver uma certa inclinação da vontade para renunciar a ingenuidade da atitude natural, jamais chegaremos a iniciar, através do método fenomenológico, uma reflexão radical sobre o fenômeno educacional, cabendo, com isso, até mesmo a possibilidade de se pensar uma espécie de ‘Educação Transcendental’, no sentido que o termo ‘transcendental’ tem em Husserl (o domínio onde as coisas são recuperadas, mediante a redução fenomenológica, em sua pura significação; portanto, domínio do ‘dar-se com máxima clareza’ na consciência pura).

O professor alerta que a didática assim entendida só será possível se for concebida como projeto, como Husserl havia anunciado, ou seja, enquanto projeto de fenomenologia transcendental: “seria possível falar de didática em uma perspectiva fenomenológica, sobretudo, se levarmos em consideração o projeto da fenomenologia transcendental de Husserl. Tal possibilidade equivaleria a pensar o conjunto de significações que constituem o ser da didática enquanto ‘fenômeno’, tal como se revela”.

Com base nesse entendimento, é fundamental pensar as significações que estabelecem o ser da didática como fenômeno. O professor considera que “tal possibilidade equivaleria a pensar o conjunto de significações que constituem o ser da didática enquanto ‘fenômeno’, tal como se revela, em sua pura significação, da maneira a mais imediata e direta, na e para a própria consciência doadora de sentidos”.

O professor esclarece que para acontecer uma mudança de perspectiva com a finalidade de atingir uma atitude radical por meio do método fenomenológico, é necessário romper com a ingenuidade da atitude natural. “De qualquer forma, uma coisa parece certa: se não houver certa inclinação da vontade para renunciar a ingenuidade da atitude natural, jamais chegaremos a iniciar, através do método fenomenológico, uma reflexão radical sobre o fenômeno educacional, cabendo, com isso, até mesmo a possibilidade de se pensar uma espécie de ‘Educação Transcendental’, no sentido que o termo ‘transcendental’ tem em Husserl”.

O professor 7 também destaca a importância de se ter claras as categorias do método fenomenológico para pensar e refletir a didática, quais sejam: a descrição fenomenológica, a redução e a compreensão fenomenológica. Essas categorias caracterizam o

processo de investigação de fenômeno. Merleau-Ponty (*apud* Martins, 1992, p. 59 – 60) considera que

a *descrição fenomenológica* é o primeiro momento e constitui a percepção que assume primazia no processo reflexivo; a consciência que se direciona para o mundo-vida, isto é, consciência do *corps propre*, ou seja, do corpo vivido, consciência esta que é a descoberta da subjetividade e da intersubjetividade. [...] A *redução*, o objetivo desse momento na trajetória da fenomenológica é determinar, selecionar quais as partes da transcrição que são consideradas essenciais e aquelas que não o são, em outras palavras, deseja-se encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas. O propósito desse segundo momento é isolar o objeto da consciência – as coisas, as pessoas, as emoções outros aspectos que constituem a experiência que estamos tendo. A técnica usual e comum para realizar a redução fenomenológica é a chamada variação imaginativa. Esta fase consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos, e conativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência. Através da comparação no contexto e eliminações, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes que são essenciais para a existência da consciência da experiência. A *compreensão fenomenológica*, como toda compreensão, envolve sempre uma interpretação espreitando; a compreensão surge sempre em conjunto com a interpretação. Num sentido geral, este momento é uma tentativa de especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência (Grifos meus).

O professor 8, por sua vez, também acredita na possibilidade da perspectiva didática pelo viés da fenomenologia. Ele considera necessário que os educadores, antes de definirem uma postura teórica, pensem a prática pedagógica e afirma:

Sim. Se estimularmos os educadores a pensarem sua própria prática pedagógica antes de enquadrá-la nas perspectivas teóricas já consolidadas, poderemos alcançar as vivências do ato de ensinar, e a partir das descrições dessas vivências, poderemos propor ressignificações dos discursos acerca da didática. 1. Capacidade de se espantar com o mundo 2. Capacidade de fazer perguntas sobre sua prática 3. Capacidade de discursar sobre a prática pedagógica 4. Capacidade de argumentar e dialogar com o ‘outro’ 5. Capacidade de tolerar as diferenças.

Esse professor faz considerações importantes sobre a ação pedagógica. Para ele, é necessário pensar a própria prática pedagógica antes de enquadrá-la ou situá-la em teorias. Mas acredita que seja possível uma didática fenomenológica: “se estimularmos os educadores a pensarem sua própria prática pedagógica antes de enquadrá-la nas perspectivas teóricas já consolidadas, poderemos alcançar as vivências do ato de ensinar, e a partir das descrições dessas vivências”. Ele pondera que é essencial também que sejam ressignificados os discursos. Assim afirma: é necessário “propor ressignificações dos discursos acerca da didática”.

O professor apresenta os aspectos da formação humana que devem ser destacados pela didática com orientação fenomenológica: “1. Capacidade de se espantar com o mundo 2. Capacidade de fazer perguntas sobre sua prática 3. Capacidade de discursar sobre a prática pedagógica 4. Capacidade de argumentar e dialogar com o ‘outro’ 5. Capacidade de tolerar as diferenças”.

Como propõe o professor, para que tenhamos possibilidades de dar novos significados ao ato pedagógico é preciso que nos espantemos com o mundo e façamos interrogações à nossa prática. A prática docente se tornará significativa e se efetivará por meio de um discurso fundamentado e rigoroso teoricamente, desde que suporte a capacidade de argumentar e dialogar com o Outro, que compreenda as diversidades humanas e tolere as diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e etc., e que perceba a relevância das experiências do mundo vivido dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É significativo ressaltar que os professores 1, 7, 8, 9 e 10 não comentam sobre a forma que trabalham a fenomenologia em sua prática docente, mas afirma a importância e a possibilidade de uma didática na perspectiva da fenomenologia.

Diante do exposto pelos professores 2, 3, 4, 5 e 6 que têm como referencial a fenomenologia na prática pedagógica, concluo que é possível pensar a didática nessa perspectiva. É necessário ressaltar que essa abordagem não desconsidera as técnicas de ensino, mas procura ressignificá-las para possibilitar o ensino e a aprendizagem voltados para a vida, para as experiências do aluno e do professor em processo de mediação constante com os conteúdos curriculares formais determinados pelos currículos formais.

A didática na perspectiva fenomenológica tem como princípio fundamental compreender o ato educativo no sentido do existir humano, da compreensão da cultura e, portanto, propiciar condições para que os conteúdos curriculares formais tenham significados para o mundo-vida dos sujeitos aprendentes. Nesse sentido, Resende (1990, p. 95) considera que

a fenomenologia introduza a noção de cultura como aquela que melhor nos permite entender a existência humana como fenômeno histórico, social, concreto, num mundo humano. O sentido da existência se fenomenaliza na cultura, isto é, manifesta-se nela de modo global, atingindo de fato a maneira de ser dos homens, seus sujeitos.

Por isso, a perspectiva da didática pelo viés da fenomenologia estará imbuída de um ensino-aprendizagem voltado para o homem e para o entendimento de que a educação é uma aprendizagem constante da cultura. Rezende (1990, p. 95) esclarece que,

muito embora essa aprendizagem, nas diversas culturas, não seja uniforme nem tenha a mesma significação. A conscientização das características da educação no

contexto de uma determinada cultura faz aparecer a importância da ação cultural como fator de uma revolução cultural permanente. Sem esta, as outras revoluções poderão não constituir modificações significativas da estrutura global, favorecendo tão-somente um aperfeiçoamento do mesmo sistema. Para a fenomenologia, a revolução será total ou não será; deverá ser permanente ou não acontecerá. [...] No momento atual, a fenomenologia acredita que o reducionismo, em suas diversas formas, é o inimigo número um da revolução, inclusive da revolução em educação.

Portanto, a ideia da didática com referencial da fenomenologia está voltada para uma concepção de educação centrada na cultura, no homem, na sua existência, nas suas experiências, no seu mundo da vida em que as técnicas de ensino não se reduzam à transmissão de conteúdos curriculares com modelos prontos e acabados para ensinar. Assim sendo, o porquê ensinar, o como ensinar, o que ensinar e quando ensinar estarão voltados para uma ação educativa significativa no processo de ensino e aprendizagem. Acredito que, nesse sentido, as técnicas de ensino não se limitarão ao campo meramente técnico, pelo contrário, possibilitarão à prática educativa escolar recursos para mediar a ação de ensinar e aprender.

Desse modo, a didática será a arte de ensinar, pois constituirá para o professor uma ferramenta que o ajudará a pensar, a refletir acerca do processo educativo e não somente ao como ensinar. Como arte de ensinar, o professor poderá compreender que, mais que técnica, a didática é uma epistemologia que contribui para o processo de ensino, bem como as correntes teóricas de pensamentos ou conteúdos que serão ensinados. A articulação do conhecimento teórico (conteúdo de ensino) com a prática do ensinar (a arte e a forma de ensinar) constitui o processo didático-pedagógico de ensino. Esse processo, pela perspectiva da fenomenologia, possibilitará aos envolvidos no processo educativo (professor e aluno) uma compreensão significativa do conhecimento escolar e, assim, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que tenham a preocupação com autonomia intelectual e humana dos alunos como pessoas que vivem em sociedade, apesar das diferenças e diversidades culturais. E mais: realimentar-se-á a preocupação de formar pessoas que tenham como princípio a humanidade do ser, enquanto ser-no-mundo. Portanto, um ser humano com todas as diferenças, diversidades e desigualdades.

Com esse entendimento, defendo e proponho a assunção da didática na perspectiva fenomenológica como possibilitadora de uma prática pedagógica voltada para o processo de ensino-aprendizagem que contribua para a formação intelectual e humana do educando.

CAPÍTULO V

A POSSIBILIDADE DA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

A didática é uma ciência dimensionada para o humano, que se propõe a ajudar e educar o homem. Uma ciência só tem valor quando se propõe a oferecer ao homem possibilidades para melhor realizar e viver a vida. Por isso, toda a ciência que não está para o homem é anti-humana e não é educativa.

Ilza Martins Sant'anna
Maximiliano Menegolla

Ao pensar a Didática na perspectiva da fenomenologia, considero importante destacar a preocupação de Husserl com o ser humano, sua humanidade e o mundo em que ocorrem as experiências humanas. Para esse autor é essencial compreender como o homem vivencia as experiências, pois não há possibilidade de conceber um sujeito sem mundo, da mesma maneira que não é possível um mundo sem sujeitos. Dessa forma, na concepção de fenomenologia de Husserl a questão fundamental é o conceito de intencionalidade porque a consciência age dirigida para o mundo, ela não é fechada em si mesma, ou seja, ela se caracteriza por ir ao “encontro de algo”. Portanto, não há como falar de consciência sem mencionar a que a consciência se refere, sem explicitar a que “algo” ela, continuamente, se remete. A fenomenologia, método centrado na consciência, é compreendida em duas polaridades: a consciência como movimento para um objeto (*noesis*) e o objeto visado pela consciência (*noema*), ambas as denominações originárias de Husserl. O pensamento fenomenológico é uma reflexão sobre o ato de conhecer, sobre os atos e correlatos da consciência. Como consciência de alguma coisa, consciência que visa a algo, a educação é um projeto humano permeado pela reflexão em busca de uma práxis. Severino (1990, p. 19) “considera que na história da cultura ocidental a educação e a filosofia sempre estiveram juntas e próximas e se formaram unidas a uma intenção pedagógica”.

Sob a ótica da fenomenologia, a compreensão da relação do sujeito com o mundo é indispensável à aquisição do conhecimento. O homem como sujeito dá sentido²³ e significado²⁴ à existência, no entanto, com o desenvolvimento da ciência na idade moderna a humanidade é esquecida e a visão científica procura responder todas as questões do espírito humano. Para Severino (1990, p. 19 – 20), a cultura contemporânea,

²³ Faculdade de conhecer de maneira imediata os problemas práticos da existência, cf. Abbagnano, 1999, p. 873.

²⁴ Faculdade de perceber, apreender e formular um conceito do conteúdo visado pela consciência., cf. Abbagnano, 890.

fruto dessa longa trajetória do espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma científica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias atuais impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Dada a influência da operacionalidade técnica no processo educacional, como ocorreu nas diversas áreas do conhecimento humano, a educação também passa a ser visada e desenvolvida na dimensão científica com objetivos de resultados e explicações fundamentadas pela visão da ciência positivista. Severino (1990, p. 20) explica que

como qualquer outro setor da fenomenalidade humana, também a educação pode ser reequacionada pelas ciências, particularmente pelas ciências humanas que, graças a seus recursos metodológicos, possibilitam uma nova aproximação do fenômeno educacional. O desenvolvimento das ciências da educação, no rastro das ciências humanas, demonstra o quanto foi profunda a contribuição das mesmas para a elucidação desse fenômeno, bem como para o planejamento da prática pedagógica. É por isso mesmo que muitos perguntam se além daquilo que nos informam a Biologia, a Psicologia, a Economia, a Sociologia e a História, é cabível esperar contribuições de alguma outra fonte, de algum outro saber que se situe fora desse patamar científico, de um saber de natureza filosófica. Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional? Já vimos a resposta que fica implícita nas tendências epistemológicas inspiradas numa perspectiva neopositivista... No entanto, é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia.

Assim como a educação foi direcionada para a concepção científica, a didática também passa a ser vista como instrumento técnico de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Do século XIX à primeira metade do século XX, o conteúdo da didática tem como finalidade a utilização de métodos e técnicas de ensinar, bem como apresentação de informações aos educandos quase sempre sem levar em conta a experiência de vida do aluno e do professor no ato educativo. Não podemos desconsiderar a contribuição da ciência para entender e conduzir a educação, conforme nos assevera Severino, mas também não podemos dispensar a contribuição da filosofia no processo educacional. O homem como sujeito da educação deve ter clareza de que alguns problemas relativos à educação são de abordagem específica do campo da filosofia. Por isso,

pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência

humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem (SEVERINO, 1990, p. 20).

Nesse aspecto, o conhecimento se constrói na busca constante do ser humano para interagir e se integrar no mundo. Da relação sujeito-mundo o homem estabelece o seu agir, as finalidades da sua ação como ser de consciência e institui os valores do seu grupo e da sua sociedade; é um processo histórico que “constitui uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico” (SEVERINO, 1990, p. 21). Por isso, a educação escolar no exercício de sua função social de educar, de preparar para a vida, deve estar atenta à prática pedagógica, às dimensões do ato educativo que permeiam o processo de formação dos educandos enquanto sujeitos que pertencem ao mundo no sentido mais concreto da existência humana.

Nesse contexto, é necessária uma prática didática que procure romper com a instrumentalização e o tecnicismo tão presente no ato pedagógico. Com base nessa compreensão, a didática volta a sua ação para o homem em seu processo de pensar, de refletir e de adquirir conhecimentos; trabalha com os elementos da didática (planejamento, objetivos, estratégias, metodologias e avaliação) de maneira contextualizada e articulada, em consideração com a dimensão humana, sociocultural e técnica da prática pedagógica. Essa nova perspectiva da didática não concebe o ato educativo como atividade neutra, uma vez que não há neutralidade quando há opções e visões de mundo envolvidas em situações determinadas; por isso para conceituar a didática na concepção fenomenológica é propor o entendimento de que a educação, a pedagogia, bem como todas as questões pedagógicas são voltadas e relacionadas para os sentidos da existência humana. Nesta proposição, Muniz (1979, p. 85 – 86) salienta que o

discurso histórico da humanidade introduz-nos na problemática da cultura, da educação, do pedagógico. A fenomenalização da existência no-la apresenta como cultura, e isto quer dizer que a existência humana assume forma concreta, histórica e social, em termos de cultura. Está é pois o fenômeno humano tal como historicamente se apresenta. A cultura exprime a existência. Mas se a cultura, em suas diversas manifestações, exprime a existência, a linguagem por sua vez exprime a cultura. Como nos lembra De Waelhens, a linguagem é ‘expressão de expressão’, isto querendo dizer que ela exprime a cultura, que por sua vez exprime a existência.

Assim entendendo, retomo a afirmação do professor 2, com a finalidade de perceber que, nos vieses da fenomenologia, as noções de homem e sociedade estão vinculadas. Desse modo, ele considera que “a Didática deveria estar vinculada a uma visão

macro da sociedade, entendendo que os problemas da educação possuem bases que estão associadas aos problemas sociais mais amplos”.

Portanto, a didática tem a função de clarificar o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino; seus pressupostos implicam trabalhar numa perspectiva que supere a visão tecnicista de didática e vá além, no intuito de relacionar os métodos e as técnicas na elaboração do saber, além de relacionar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa e professor-aluno. Muniz (1979) defende também que, em seu âmbito pedagógico, a educação fenomenológica pode ser descrita como processo e projeto pelos quais os componentes dos distintos grupos humanos se apropriam do sentido da existência conforme as suas próprias culturas. Destarte, considero ser a didática componente indispensável no processo de conscientização e politização do futuro professor despertando-o para compreender o mundo dos aprendizes, bem como a ideologia que inspira a natureza do conhecimento. Nesse sentido, a didática fenomenológica de forma contextualizada e humana pode superar o intelectualismo formal de perspectiva tradicional e recuperar a dimensão educativa e o prestígio no campo educacional e pedagógico. Nesta perspectiva, a fenomenologia poderá contribuir para o “alargamento” da concepção do ato pedagógico. Muniz (1979, p. 86) afirma: “entendemos como pedagógico tudo aquilo que, de uma ou de outra forma, se relaciona com este processo e este projeto”.

Em sendo a didática uma orientação que trata das estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como das questões práticas relativas à metodologia, ela é uma ação transformadora da teoria na prática e poderá ser mediadora de uma prática pedagógica humanizada. Na concepção da fenomenologia, o entendimento de teoria-prática é pertinente e não pode ser desconsiderado, tampouco relegado a um plano secundário na prática docente, porém deve ser acrescida a dimensão da existência, a dimensão do humano. Muniz (1979, p. 86) aponta os sentidos da existência humana no ato pedagógico escolar ao considerar que:

O homem é um ser que se educa. Quer isto dizer que ele aprende e vive o sentido de sua própria existência, tornando-se capaz de exprimi-lo a si mesmo e aos outros. Mais ainda, o homem é um ser que se educa porque se culturaliza. É um ser que se educa porque sua experiência fundamental é fenomenal, isto é, comporta um sentido que pode ser percebido, descrito, dito, proferido num discurso. No entanto, dizer que a existência humana tem sentido e este pode ser dito não é afirmar que possa ser dito exhaustivamente ou se manifeste de maneira evidente. Ao contrário, o que se manifesta também se oculta, o que de se diz também se cala. O que é fenômeno humano, em sua significação plena, é também o que se oculta.

Acredito que, em situação de ensino-aprendizagem, o papel da didática fenomenológica é des-ocultar, é desvelar os conteúdos curriculares, culturais, os fenômenos

da existência humana num processo de educar a consciência para perceber, apreender e valorizar o mundo da pessoa, o mundo vivido e o mundo do outro. É uma orientação conceitual que fundamenta a teoria e a prática; não a teoria e a prática vistas e compreendidas somente no aspecto técnico-instrumental, mas como situação de teoria-prática contextualizada, vivenciada no mundo da cultura em que os homens estão inseridos. Portanto, é importante ressaltar a concepção de didática no campo teórico e no campo da prática. Nesse sentido, Martins (1989, p. 21) diferencia didática teórica e prática:

Didática teórica é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. São pressupostos abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino, na busca de torná-los mais eficientes. Didática prática é aquela vivenciada pelos professores nas escolas a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais. Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas.

No que se refere à aplicação da teoria na prática não significa, obviamente, separar o campo do pensamento teórico e o campo de prática, mas a compreensão de um pensamento elaborado, sistematizado que visa alcançar os objetivos previstos a partir dos conteúdos selecionados. Entretanto, pude perceber nas escolas, a partir da minha experiência como docente, uma separação da ação teórica (pensamento) e da execução da ação (prática), o que caracteriza uma compreensão aligeirada do processo de ensino revelada, inclusive, na constante afirmação por parte dos docentes de que na teoria é uma compreensão, porém na prática a ação não se concretiza. Martins (1989, p. 21) confirma essa idéia e assegura que

a prática cotidiana dos professores se contrapõe aos pressupostos teóricos da Didática teórica, pois o professor não participa, na maioria das vezes, da elaboração dos objetivos que irá perseguir. Os objetivos educacionais são previamente definidos no plano curricular da escola, por uma equipe de especialistas, sem a participação do professor que os recebe, em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida.

Na perspectiva da didática fenomenológica, a centralidade se volta para a existência humana, sendo direcionada para a dimensão filosófica, isto é, uma dimensão da filosofia da educação. A apreensão de teoria e prática ocorre por meio do existir humano; “a existência humana é mediada pelas práticas concretas: prática produtiva, prática política e prática simbólica” (SEVERINO, 1994, p. 38). É significativo esclarecer que são práticas humanas que se concretizam na realidade vivida e, portanto, não são divagações metafísicas ou transcendentais “esvaziadas” de sentidos e significados como alegam alguns pensadores contrários à concepção fenomenológica.

Severino (1994) chama a atenção para a tradição filosófica ocidental que, por meio da perspectiva essencialista (metafísica) como também da perspectiva naturalista (ciência positiva), construiu duas visões de homem. Na visão metafísica: uma imagem universal e abstrata da natureza humana; na visão da ciência positiva: uma imagem de homem como simples prolongamento da natureza biológica. Esse autor considera que, em ambas as situações, a Filosofia da Educação perde sua sustentabilidade, o seu referencial de apoio que é o ser humano,

pois não fica adequadamente sustentada a condição básica da existência humana, que é a sua profunda e radical historicidade; o sentido da existência do homem só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas. A imagem que a Filosofia deve construir do homem só será consistente se baseada nessas condições reais da existência. Assim, os sujeitos envolvidos na esfera educacional, sujeitos que se educam e buscam educar, não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma 'natureza humana', modelo universal idealizado, nem a uma 'maquina natural', prolongamento orgânico da natureza biológica. Desse modo, só uma antropologia filosófica é capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto como um ser eminentemente histórico-social (SEVERINO, 1994, p. 38).

Por isso, a Filosofia é fundamental para o processo educativo, assim como a Filosofia da educação e as ciências humanas da Educação; apoiado nesses ideais concebo a didática não apenas como técnicas de ensino, mas como uma didática antropológica que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, a formação dos valores, a formação ética, a formação humana e a formação técnico-científica sustentada pela reflexão filosófica. Diante do exposto, faz-se necessária a educação, ou seja, a formação do educador. Severino (1994, p. 40) afirma que “é tríplice o objetivo da educação do educador: ela deve dar formação científica, política e filosófica”. Em relação a essa tríplice função esclarece:

Por formação *técnico-científica* devemos entender o domínio dos conhecimentos científicos relacionados com a realidade educacional. Domínio qualificado e competente que permita ao educador ter uma visão objetiva dessa realidade, superando todas as formas ingênuas e superficiais dos dados que constituem a Educação em sua fenomenalidade. [...] Por formação *política*, é a apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e sensibilidade às condições especificamente políticas, não só de sua atividade, mas de todo o tecido social no qual desenvolverá sua ação pedagógica. Trata-se da competência de compreender e de agir coerentemente com essa compreensão. Educação só tem sentido no âmbito de um projeto político mais amplo. [...] Formação *filosófica*, a sensibilidade de que sua ação educacional depende ainda da sua inserção num projeto antropológico. Com isso requer dizer que a educação só ganha sentido pleno a partir de uma visão de totalidade, que articula o destino das pessoas ao de toda a comunidade humana (Grifos do autor).

Dos professores pesquisados, 3 confirmam essa dicotomia em suas práticas de sala de aula antes do contato com a fenomenologia. A didática que desempenhavam para ensinar era instrumental, tecnicista e às vezes crítica, mas era desprovida de reflexão sobre a importância da prática docente dialógica e humanizada. Em especial os professores 2, 3 e 5 apontam o distanciamento entre a teoria e a prática; ao perceberam que, no início da docência, estavam mais preocupados com a dimensão teórica dos conteúdos. Conforme afirma o professor 2:

Didática não deveria ficar restrita meramente ao campo técnico, desvinculada de uma concepção crítica de educação e distante das questões sociais e políticas. Compreendia que o ensino [...] deveria estar vinculado a uma visão macro da sociedade, [...] a ação pedagógica deveria estar relacionada a uma visão teleológica mais abrangente, [...] com outros princípios, diferentes do modelo social que vivenciamos.

Na mesma direção o professor 3 comenta a sua prática afirmando “nesse sentido, a minha postura como professor enfrentava um problema de foco: visava mais o conteúdo que a relação dos seres humanos em torno da busca do conhecimento”. Ainda, abordando a problemática da separação teoria-prática, o professor 5 comenta “concentrava-me apenas na mera transmissão de conteúdos sem conectá-los com a vivência de cada aluno”. Rays (1996, p. 36) esclarece que a evolução da teoria é correspondente à evolução da prática que ocorre sempre ligada à evolução da teoria:

Esse princípio de identidade faz com que teoria e prática sejam dinâmicas. Às vezes pensamos, equivocadamente, que a teoria é sempre a mesma, que a prática é sempre a mesma e que ambas desenvolvem-se autonomamente. Mas, se pensarmos mais detidamente vamos concluir que, a um só tempo, teoria e prática movem-se e transformam-se continuamente. Em nenhum momento da atividade humana a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens.

Portanto, teoria e prática são partes integrantes de um todo, isto é, não atuam separadas, são partes que constituem de forma dinâmica o processo histórico da atividade humana na sociedade. “A onilateralidade da teoria e da prática propicia ao homem conhecer corretamente a essência do mundo da cultura e do mundo da natureza” (RAYS, 1996, p. 37) e, conseqüentemente, o conhecimento do mundo-vida humano. Diante desse processo de conhecimento, o campo didático-pedagógico deve conter, na relação teoria-prática, as características de um ato científico contextualizado, evitando-se a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem com intervenções mecânicas, técnicas e arbitrárias no processo de apreensão e interpretação da realidade; o ato de conhecer e assimilar um conteúdo

ou objeto é um fenômeno que o humano realiza numa ação prática. Conforme Rays (1996, p. 37):

O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas. É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro.

Nesta compreensão da dimensão teoria-prática, os atos de apreensão teórica e a aplicação prática dos conteúdos visados pela consciência são um “enigma” do ser humano, pois exigem a interpretação. O ato de interpretar exige capacidades que ultrapassam a realidade física concreta, ou seja, exige uma consciência transcendental que difere cada ser humano de outro, isto acontece devido a forma de cada ser apreender e interpretar o mundo, pois as apreensões e interpretações se devem a suas relações com o seu mundo vivido, isto é, com a sua consciência ou, melhor dizendo, como a sua consciência visa aos objetos, às ações, às palavras, aos atos humanos em geral e lhes dão sentidos e significados; assim se faz a existência humana. Zuben (1979, p. 205) considera que ao

afirmar que o homem é um enigma é reconhecer a importância e o caráter do sentido da existência. A busca de sentido e interpretação. Esta tarefa de interpretação da hermenêutica é problemática, pois ‘jamais uma significação nos é dada numa evidência apodítica, de tipo intuitivo; só indiretamente ela nos é acessível, através de vestígios como, por exemplo, através de obras, atos ou instituições. Estes indícios pelos quais as significações não são dadas constituem signos, isto é, realidades referenciais que conduzem a um sentido em si mesmo invisível.

Ante o exposto, é possível depreender que esse sentido, em si invisível, para ser assimilado exige a reflexão e a compreensão das relações humanas no mundo. Ampliando essa interpretação, Zuben (1979, p. 205) explica:

A reflexão consiste na recuperação da re-apropriação da própria existência através de obras que testemunham o projeto existencial do sujeito. A reflexão faz apelo à interpretação e tenta se transformar em hermenêutica. Vejamos: ao afirmar que o homem ‘ex-siste’ significa dizer que ele realiza obras concretas que se tornam sinais desta ação que transforma o mundo e forja, assim, a cultura. Ora, não se pode apreender o ato de existir senão nos sinais estampados no mundo. Apreender estes sinais significa interpretar o sentido que através deles se manifesta. Se refletir é um ato de re-apropriação, de recuperação do existir através de obras feitas e realizações, a reflexão é uma interpretação.

A didática na perspectiva da fenomenologia parte da compreensão das relações do homem no mundo; define-se como um processo de reflexão sobre a prática docente e considera todos os aspectos que integram a vida do ser humano, portanto é questionadora. “Esta dimensão questionadora, levada a efeito pelo esforço da reflexão, da

palavra (*logos* recuperador), é uma das dimensões fundamentais da estrutura do sujeito” (ZUBEN, 1979, p. 205). Por isso, a didática fenomenológica abrange várias dimensões: humana, político-social, técnica, estética, epistemológica, relação professor-aluno, lúdica, axiológica, familiar e metodológica.

Na dimensão humana caracteriza-se pela compreensão dos valores éticos, dos valores do mundo da vida, das crenças políticas, religiosas, do afeto, da emoção e da razão. Essa dimensão apresenta a noção de inacabamento do ser humano e o coloca num processo contínuo e dinâmico de construção do mundo e de si mesmo. Nesta dimensão, é fundamental que o docente perceba o educando como ser em processo de formação intelectual e o veja como ser social e integrado ao mundo ao qual pertence considerando-se o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, ou seja, que o educador contribua para a formação do aluno como pessoa completa. “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital” (FREIRE, 1996, p. 50). Esse processo perpassa a vida humana individual e coletiva. Os professores pesquisados apontaram para a importância da dimensão humana na prática pedagógica como possibilitadora da melhoria das relações de ensino-aprendizagem. O professor 2 aponta a “angústia” que sentia em sua atuação docente “a prática pedagógica me apresentava um universo bastante desafiador, profundamente desumanizado, em que os sujeitos do processo educativo – educandos e educadores – se viam em meio a um processo de desqualificação no humano em nome dos métodos, técnicas de ensino e recursos metodológicos.”, e assinala a necessidade de recuperar a perspectiva humana na prática pedagógica e naquela situação que vivenciava comenta:

Era necessário encontrar o humano, o demasiado humano, contido nas relações entre mim e meus educandos, e estes entre si. Sentia que o ato de educar não se resumia à crítica e à busca de uma transformação social que se mostrava tão distante do mundo e das vivências existenciais de cada aluno e de cada aluna.

A fala do professor 5 também direciona para a necessidade de compreender a condição humana presente em cada aluno e considera “fui me dando conta também, que era preciso considerar o aluno como uma unidade existencial de corpo-alma-mente, e que, portanto, precisariam ser estimulados nessas dimensões”. O professor 4 afirma “a fenomenologia me proporcionou abertura às questões mais subjetivas do ser humano”, o professor 3 completa as afirmações dos docentes 4 e 5 considerando a sua experiência:

A atitude fenomenológica no modo de realizar a minha didática como docente faz com que eu sempre esteja em uma condição atenta para o inusitado que a sala de aula irá promover, pelo simples fato de esse espaço ser um encontro privilegiado de seres humanos, portanto, inacabados e não submetidos a um a priori.

Embora atuem com alunos denominados “especiais” o professor 6 considera “minhas experiências didáticas, por serem desenvolvidas com alunos com deficiências, centravam-se no proporcionamento de atividades que buscassem desenvolver suas potencialidades e minimizar suas dificuldades, advindas dos quadros psicopatológicos e/ou das deficiências de base”, portanto, que valorizassem os aspectos humanos. Também, o professor 10 complementa a afirmação e ressalta que:

O aluno, considerado enquanto pessoa é sujeito ativo do processo de aprendizado, sendo respeitado em seu ritmo, seus conhecimentos anteriores, sua cultura de origem. Estes são aspectos que devem ser considerados no ambiente de ensino, sendo que o aprendizado fará sentido quando for ao encontro de sua experiência concreta, cotidiana.

Na dimensão político-social, a escola proporciona aos alunos espaço para o exercício da participação em sociedade, para possibilitar situações de deliberação de normas e regras em grupos, condições de decisão para que se percebam como sujeitos históricos e com capacidade de assumir compromissos e responsabilidade social que serão necessários à vida em sociedade e ao exercício da cidadania. A referência à cidadania aqui não é uma designação da condição de existir dos homens, mas, conforme Severino (1994, p. 98), trata-se de

uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica [educação, cidadania e democracia], isto é, das efetivas mediações da existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação da sua existência social.

Percebi que os professores pesquisados não abordaram de forma direta a condição de cidadania, porém notei que, de forma implícita, ou melhor, de forma indireta todos perpassaram por essa dimensão ao se preocupar com a condição de homem, de humanidade e formação dos alunos como cidadãos; porém, o professor 2 ressalta na sua formação “a perspectiva crítica comprometida com a transformação social era o ponto essencial para a definição, a partir da sala de aula, dos fins sócio-políticos voltados para a construção de um novo modelo social”. Este professor, ainda adverte da finalidade política do ato educativo:

Quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que os envolve. Ninguém educa no vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta sempre em direção a algo e a alguém. É na e pela intersubjetividade que as consciências se enfrentam, se opõem, e assim tecem a rede de intencionalidade característica do processo histórico da humanização, se opondo e se aproximando, como consciência-de-si-e-de-mundo.

Portanto, uma ação de educação para a formação do cidadão exige uma formação política. Severino (2002, p. 87 – 88), ao abordar a formação política, aponta que

existência histórica, para ser humanizada, depende da qualidade das relações que os homens estabelecem entre si. A sociabilidade é a mediação imprescindível para a personalização. A educação tem compromisso inarredável com a inserção dos indivíduos na vida social, de modo a assegurar-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem, fundamentais para a humanização. Essa exigência transforma a educação em geral, e a modalidade institucionalizada em particular, numa prática politicamente compromissada. O que está em pauta aqui é a relação indivíduo-sociedade, sendo esta marcada pelo poder. Na relação de humanidade com a natureza física, a resistência desta ao trabalho resulta da sua mecanicidade e objetividade brutal. Na relação indivíduo-sociedade, a resistência procede da dificuldade em objetivar as múltiplas subjetividades humanas.

Levando-se em conta as dificuldades na relação indivíduo-sociedade, as resistências oriundas do problema em tornar objetivas as diversas subjetividades humanas, principalmente, no que tange às ações de ensino-aprendizagem, a didática fenomenológica deve desempenhar seu papel de mediadora do ato pedagógico entre professores e alunos. Deve, portanto, proporcionar situações de aprendizagem do coletivo, bem como da diversidade humana com vistas ao conhecimento das realidades sociais, políticas e econômicas que são situações concretas da vida dos educandos além de proporcionar uma formação técnica. Vasconcelos (1996, p. 100) afirma que conhecer a realidade e apreendê-la

implica, por um lado, a apreensão da dinâmica social enquanto atravessada por contradições e conflitos, os quais são forjados pela luta de classes, engendrada no interior das relações econômicas, políticas e culturais; por outro lado, supõe entender que estas contradições e conflitos perpassam a prática educativa como um todo.

Para empreender uma educação humanizadora, crítica, rigorosa e reflexiva, o elemento primordial é a compreensão da ação pedagógica que tenha um papel comprometido com o ser humano em todas as suas diversidades. Assim sendo, é indispensável que a metodologia de ensino adotada pelo professor contemple uma proposta de educação para a sociedade e a humanidade: a educação para a cidadania, cidadania no sentido ampliado, isto é, educar o homem para a vida, para viver em sociedade, para perceber a sua existência e a dos outros homens como um ser político-social. Nesse sentido, para que seja eficaz, tal metodologia não deve ser individual e nem individualista, ela deve ser técnica (domínio de conteúdo), dialógica e humanizadora. Candau (1995, p.14) esclarece: “educar para a cidadania é educar para uma democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural”.

Em relação à dimensão técnica, é necessário o domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala, como também o conhecimento das possibilidades para desenvolvê-los com os alunos. Paulo (2003, p. 105 – 106) esclarece que a competência técnica

se traduziria, entre outras coisas, pelo domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido (domínio este indispensável à possibilidade de sua seleção e adequação convenientes), como também pelo conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los com os alunos. Desta maneira é possível, explorando o saber preexistente nos alunos, contribuir para a ultrapassagem deste saber e mesmo do adquirido na escola, com os ‘olhos voltados’ para a possibilidade de construção de um saber novo, ou renovado. Faz-se necessário, então, buscar novos meios para levar a efeito o ensino, visando ao encontro de práticas pedagógicas alternativas ao chamado ‘modelo tradicional’ de ensino.

Severino (2002), por sua vez, referindo-se à formação técnica, aponta que a primeira finalidade da vida é sua preservação e continuidade; essas características impõem à educação o compromisso radical de colaborar para que os humanos se relacionem com o mundo da natureza de forma a favorecer a sua sobrevivência físico-biológica. Esse autor afirma que “a educação visa a tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Deve assegurar um saber competente para um fazer eficiente (de qualidade). O conhecimento se transforma então em referência para a ação técnica”. Ainda acrescenta que a qualificação do aprendiz

é um processo que se concretiza na formação profissional: é a preparação para o mundo do trabalho. Mas, se a habilitação profissional é sua realização mais concreta, ela não se restringe à dimensão técnica. Daí a necessidade de distinguir entre educação técnica e tecnicista. A primeira se refere aos processos de manipulação do mundo material, a outra enfatiza a predominância da mecanicidade dos mesmos, como se pudessem atuar independentemente de qualquer outra intencionalidade além da eficácia funcional (SEVERINO, 2002, p. 85).

Nesta é imprescindível o apropriar dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala, bem como o domínio das técnicas de ensino que possibilitam o ensinar e o aprender e garantam as condições para um ensinar de qualidade; por isso, as técnicas de ensino são fundamentais e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, porém devem ser trabalhadas conforme os fins educativos a que se propõem ou se pretendem alcançar. De acordo com Candau (1994), por meio das técnicas de ensino é possível estabelecer as mediações e intermediações entre professor e alunos, uma vez que podem estar centradas no professor, como as aulas expositivas e demonstrações didáticas, bem como podem estar dirigidas aos alunos, em situações como: estudo de texto, estudo dirigido, socialização em grupo, estudo de meio, debate, seminários, painel integrado, grupo de verbalização e grupo de

observação (GV - GO). É importante ressaltar que para a técnica alcançar resultados depende de quem a emprega, dos objetivos pretendidos, do tipo de alunos a que se destina, do conteúdo a ser desenvolvido, do momento em que será utilizada. Para tanto, faz-se indispensável conhecer bem a técnica a ser aplicada, as condições e tempo necessários a cada aula. Severino (2002, p. 85) amplia a visão de educação sistematizada afirmando:

A educação sistematizada precisa mesmo ser transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, pois apenas estes são eficazes na intervenção sobre a natureza. Por isso, a ciência e a tecnologia tornaram-se imprescindíveis na configuração do modo de produção de nosso contexto histórico-social. Ainda que se reconheçam os graves riscos da utilização desses instrumentos para a sobrevivência da espécie, não se pode descartá-los impunemente. É indelével a marca prometeica, feita a ferro e fogo no corpo da humanidade. A educação institucionalizada não pode ignorar essa sua finalidade radical nem perder de vista a preparação para os processos técnico-produtivos do mundo do trabalho. Num sentido geral, toda educação é profissionalizante.

Portanto, é necessário ter claro que a formação profissional não é simplesmente treinamento ou mera reciclagem vinculada ou subserviente ao mercado de trabalho; ainda que essencial, o uso da profissão técnica é uma prática em meio a diferentes ações mediadoras da existência histórica, assim o processo de humanização implica intervenções que atribuam à educação exigências para além da competência técnica e científica. “A prática educativa é integralmente uma modalidade de trabalho, de intervenção social. Como toda atividade intelectual, educar é uma forma de trabalho devido a seus aspectos técnicos e à finalidade de transformar e prover a vida dos trabalhadores” (SEVERINO, 2002, p. 86).

Considero que ensinar na perspectiva fenomenológica não é negar as técnicas de ensino tidas como tradicionais, mas compreender que o educar como processo de formação e humanização “pressupõe mediações que impõem à educação exigências para além da competência técnica e científica” (SEVERINO, 2002, p. 86). No entanto, existe uma preocupação em compreender a dimensão técnica de ensinar diferente da dimensão tecnicista do ato de ensinar. Rezende (1990, p. 82) não enfatiza as técnicas de ensino, porém refere-se aos objetivos educacionais: “a questão dos objetivos educacionais coloca-se diferentemente segundo adotamos a perspectiva de uma tópica intrínseca ao sistema, de uma dialética intrínseca ao processo ou de uma u-tópica extrínseca à estrutura atual e à sua dinâmica”. A afirmação de Rezende leva-nos à seguinte conclusão: mais importante que a técnica utilizada pelo professor é a dimensão de reflexão que o conteúdo provoca no aluno. A fenomenologia possibilita ao professor e ao aluno condições para perceberem a si mesmo e aos outros com liberdade e criatividade a partir de uma relação humanizada geradora de cultura. O ato de

educar pressupõe mais que apresentação de conteúdos didáticos, porque há uma consciência de sujeito em constante mediação com o mundo-da-vida; por isso, compreende o homem de forma individual, mas não prescinde do outro para tornar-se coletivo, bem como compreende o ato educativo como ação política, originário do mundo da cultura num processo contínuo de historicidade que cria e re-cria a práxis-ação humana.

Sobre as técnicas de ensino, percebi a preocupação dos professores entrevistados, especificamente, os professores 2 e 5. O professor 2 afirma:

Os sujeitos do processo educativo – educandos e educadores – se viam em meio a um processo de desqualificação no humano em nome dos métodos, técnicas de ensino e recursos metodológicos. Percebia uma distância imensurável entre o conteúdo (a concepção de mundo, de educação, de ser humano e de sociedade) e a forma (a metodologia, as técnicas de ensino, de avaliação, etc.).

Com a apreensão e a atenção voltadas para a transmissão dos conteúdos, o professor 5 comenta: “Na época viajava quinzenalmente para São Paulo na tentativa de buscar soluções para a melhor forma de transmitir os conteúdos (que sem dúvida fazem parte do processo de aprendizagem), sem me dar conta de que as respostas se encontravam diante de mim”. Também o pesquisador Martins (1992, p. 101) mostra-se preocupado com o currículo²⁵ escolar e não prioriza discussões sobre as técnicas de ensino, pois ele concebe o currículo dentro do contexto social e afirma:

As condições culturais criam sempre uma dinâmica especial que se projeta sobre as instituições produzindo pressões, relações significativas, aspirações e necessidades. Este dinamismo cultural sempre existiu em graus distintos de complexidade, e que se modifica de período para período para alcançar no momento presente uma complexidade sem precedentes, cria uma série de necessidades que as escolas precisam satisfazer para poderem preparar os indivíduos para a vida que deverão viver na sociedade.

Martins (1992, p. 86) analisa que, do ponto de vista da fenomenologia,

O currículo deveria centralizar-se nos aspectos epistemológicos da subjetividade e suas relações com ato de aprender. Somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido. [...] A educação formal deveria ser, nesta acepção, uma arte onde o professor auxiliaria o aluno a encontrar e a produzir conhecimentos por si mesmo.

²⁵ Não é objeto deste trabalho a discussão de currículo, por isso não apresentarei a concepção de currículo de outros autores.

Na perspectiva da didática fenomenológica, a relação de ensino-aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento pela pessoa aprendente (aluno) auxiliada pela pessoa ensinante (professor) e, ao mesmo tempo, é aprendizagem para o professor. Nessa relação de mediação contínua, Heidegger (1987, p. 79 - 80) esclarece:

Verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem. A este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, que dizer, um conduzir mutuo até à aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na mediada em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar. O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende.

Na dimensão estética, a didática com orientação fenomenológica contribui para desenvolver a capacidade criadora do aluno e proporcionar condições para que a escola promova espaços de cultura. Tais espaços devem possibilitar que os educandos criem e valorizem a singularidade e a sensibilidade presentes no ser humano por meio da arte, da poesia, do desenho, da pintura, da música, do teatro e das atividades que despertem para o belo e para a interpretação da realidade por meio do olhar estético. Leal (1998, p. 01) assevera que esse é o espaço do sujeito cultural e

neste aspecto cabe ao educador criar e organizar ambientes para que os alunos se sintam sujeitos de cultura, sujeitos criativos. Resgatar a capacidade dos jovens de criar, vivenciar e expressar o potencial artístico para redescobrir e reinventar sua forma de viver e compreender o mundo com todas as suas limitações e possibilidades.

Nesta direção, Martins (1992, p. 88 – 90) fala da educação como “*poíeses*”²⁶, como ato de fazer, de produzir. Na compreensão da fenomenologia, a didática também deve ter essa dimensão de *poíesis* porque não se separam o ato de pensar e o ato de fazer, isto é, não há separação entre o sujeito e o pensamento, bem como não deve acontecer a separação entre a teoria e a prática. Para os gregos, esta construção, ou seja,

²⁶ Poíesis (poesia) em sua origem o termo “poesia” é, de fato, “fazer”, produzir. Poesia refere-se, especificamente, ao “ato de poder e de fazer”. Martins (1990, p. 88).

o fazer e o habitar o que foi construído, constitui a *poíeses*. O termo envolve, necessariamente, uma criação, um pensar, um construir onde o poeta habita. Constitui-se dessa forma um pensar criativo, um habitar. Este habitar é a maneira pela qual os seres mortais estão na terra, desdobrando-se num construir que cultiva as coisas que crescem, assim como envolve a ação de erigir prédios ou edifícios. [...] A proposição poética pode ser uma fala sobre algo que não reflita a existência de uma realidade concreta e não reproduza a aparência das espécies na ordem das essências, mas representa uma nova visão de mundo, a do imaginário e da invenção.

Esse habitar é o espaço de cultura no qual a escola poderá propiciar condições e despertar a possibilidade de compreensão do fenômeno criativo do ser aprendente cabendo à didática auxiliar na realização de novas formas de perceber a educação por meio da “[...] imaginação, fantasia, descoberta, sonho. É isso que se aprende em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combinam produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações” (KRAMER, 1994, p. 39). Os professores pesquisados não se referem especificamente à questão da estética, porém, nas “entrelinhas” de suas falas, percebi a importância dada à dimensão estética. O professor 3 refere-se à *poíeses* e afirma: “os educandos, ao retomarem a pergunta mediada pela poética presente no texto literário, ativam dimensões humanas outras que não só a racional”.

Severino (2002, p. 96), referindo-se à sensibilidade estética, tece críticas à visão iluminista por impor uma razão destituída de humanidade, isto é, por fazer prevalecer o “irracionalismo cego” e afirma:

O território da subjetividade envolvida no conhecimento não se restringe à racionalidade lógica. Por isso proclamar que ‘a inteligência é também emocional’ é quase uma obviedade. [...] Na complexidade existencial humana, a subjetividade resulta da atuação simultânea de fatores de ordem biológica, psicológica, epistêmica e afetivo-emocional. [...] No cultivo da subjetividade, os critérios são a verdade (referente ao conhecimento), a autenticidade (na ação moral) e a felicidade (sentir estético).

Na dimensão epistemológica é fundamental perceber e entender os diversos aportes epistemológicos, as várias correntes do pensamento humano como forma de elaborar a produção do conhecimento do aluno de modo interdisciplinar, contextualizado e com dimensão de totalidade. A didática contribuirá como ferramenta para evitar a fragmentação do saber sistematizado pela instituição escolar e da mesma maneira propiciar ao aluno condições para construir a sua reflexão sobre o objeto do conhecimento mediado pelo professor numa relação de interdisciplinaridade. Os aspectos didáticos vão além dos saberes acadêmicos, por isso é significativo compreender que como metodologia, o ato de ensinar pode ser segmentado, fragmentado e simplificado. Enquanto processo de aprendizagem, não há possibilidade de segmentação e simplificação do conhecimento em lições, em partes menores,

com objetivos de apreensão dos conteúdos; a finalidade é alcançar a compreensão de totalidade. Ou seja, o propósito é atingir as intenções educativas, os objetivos educacionais planejados de forma articulada e contextualizada porque a intencionalidade educativa é abrangente e de natureza psicológica, epistemológica, socioantropológica, prático-pedagógica. Assim sendo, deve envolver o aprendiz com os conteúdos ensinados possibilitando-lhe uma aprendizagem formal (escolar) sistematizada.

A partir da perspectiva fenomenológica percebi um novo posicionamento epistemológico dos professores pesquisados em relação à compreensão da prática pedagógica, especialmente na fala dos professores 3, 4, 5, 6 e 8. O professor 3 destaca “Quando passei a conhecer os fundamentos da fenomenologia e reconhecer a importância da atitude fenomenológica na didática, a própria docência passou a se confundir com o modo de ser professor fenomenólogo”. O professor 4 afirma “o contato com a fenomenologia me proporcionou reconhecer algumas atitudes pessoais e profissionais como algo que poderia ser mais bem trabalhado e fundamentado”. O professor 5 considera que a inclusão dos “aspectos objetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem parece estar de acordo com a perspectiva fenomenológica da educação. Dessa forma a dicotomia, subjetividade/objetividade parece estar solucionada”. O professor 6 acrescenta que a sua compreensão da prática pedagógica foi ampliada e esclarece que “ao aprofundar nos estudos da Fenomenologia, percebi que minha práxis centrava-se numa ‘suspensão’ das categorias dadas a priori e ampliei meu entendimento sobre algumas ações que realizava”. O professor 8 fala da importância dos professores refletirem sobre a prática pedagógica que desenvolvem em vez de adaptarem a uma corrente teórica e assevera “se estimularmos os educadores a pensarem sua própria prática pedagógica antes de enquadrá-la nas perspectivas teóricas já consolidadas, [...] poderemos propor ressignificações dos discursos acerca da didática”.

Na perspectiva da fenomenologia, os conteúdos também são valorizados e apreendidos, a partir do mundo vivido do aluno e do professor, de maneira sistematizada, por um método rigoroso, porém considerando-se o universo subjetivo dos seres envolvidos. Martins (1992), Rezende (1990), Severino (1994, 2002) apontam para a importância do conhecimento relacionado à realidade na qual se encontram os sujeitos, de forma contextualizada e interdisciplinar ligado ao mundo histórico e cultural do aprendiz. Os professores pesquisados demonstraram compreender a importância da articulação, contextualização e a interrelação dos conteúdos ensinados aos alunos de forma sistematizada.

Na organização do conhecimento sistematizado, o trabalho docente é uma atividade que integra a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, sendo a didática a

ferramenta que possibilita a apropriação desse conhecimento, por meio de uma relação pedagógica transformadora. Lopes (1996, p. 111) considera que essa relação se caracteriza a partir de

uma situação dialógica, como espaço de discussões, descobertas e transformações. Essa postura condiciona novas perspectivas para a sala de aula. Discursos diversos nela se formam, envolvendo professores e alunos e os diferentes sujeitos que constituíram o saber sistematizado e registraram suas elaborações em livros e demais recursos didáticos utilizados na escola. Os procedimentos de ensino adotados nessa práxis caracterizam-se essencialmente pela constante presença na sala de aula da discussão, do questionamento, da curiosidade em investigar os ‘porquês’ e os ‘comos’.

A investigação, a pergunta, a interrogação são questões que o ser humano utiliza para compreender o mundo em que vive. A preocupação da fenomenologia são os fenômenos humanos. Esse referencial teórico-metodológico, cujo princípio é a possibilidade rigorosa da maneira de pensar, abre caminho para o campo da reflexão e desenvolvimento das experiências pedagógicas em busca de condições para superar a crise da escolarização, das formas tecnicistas e instrumentais de ensinar. Para a fenomenologia, a construção do conhecimento, das relações entre os seres humanos acontece num processo constante de interação e integração do mundo vivido. Portanto, é uma interação com o mundo da cultura, no qual o conhecimento de si e do outro é fundamental para a realização da aprendizagem humana. Nesse aspecto, a educação escolar é essencial e a didática é a ferramenta para direcionar a aprendizagem do educando, numa ação pedagógica pautada pelo diálogo, pela pergunta, numa interação permanente entre educador-educando e educando-educando “como influência recíproca de desiguais, em que a dinâmica ensino-aprendizagem mostra-se como uma relação de socialização de conhecimentos e elaboração de novos saberes” (LOPES, 1996, p. 113).

Em relação ao mundo da cultura é essencial que tenhamos clareza do seu significado como referência do sujeito humano. Para a fenomenologia a cultura é a própria existência e, conforme Rezende (1990, p. 60), primeiramente pela sua natureza fenomenal. O autor esclarece: “em seu caráter manifestativo da existência, esta se manifesta na forma de cultura, como fenomenalização da existência. Como tal, a cultura é a fisionomia ou conjunto de traços distintos da humanidade e dos grupos humanos”. Severino (2002, p. 68) amplia a afirmação de Rezende ao explicar que pela cultura “a educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcada pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie, em sociedades históricas”. Em relação ao mundo da cultura, os professores pesquisados 5 e 10 fazem referência a importância em levá-lo em

consideração no processo de ensino e aprendizagem. O professor 5 comenta que antes de conhecer a fenomenologia não percebia “a necessidade de compreender a existência de meus alunos como frutos de fenômenos históricos, sociais, inseridos no mundo cultural”. O professor 10 destaca o valor de considerar a vivência e os “seus conhecimentos anteriores, sua cultura de origem”. Por isso, a educação expressa a manifestação da cultura humana e as condições de preservação, elaboração e re-criação da existência do homem num devir constante, isto é, não se pode educar sem ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e conseqüentemente perde a sua originalidade. Arendt (1999, p. 246 – 247) afirma:

É muito fácil, porém, ensinar sem educar e pode-se aprender durante todo o dia sem por isso ser educado [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos, se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Para a efetivação de uma educação voltada para o ato educativo e não somente para o ato de ensinar, faz-se necessário o diálogo. A educação dialógica tem na existência humana a razão da sua prática pedagógica. Freire (2005, p. 90 – 96) assinala que a existência do homem não pode ser muda, nem silenciosa e muito menos ser silenciada ou nutrir-se de falsas palavras, ela deve ser nutrida por palavras verdadeiras, num diálogo autêntico no qual os homens modificam e transformam o mundo. Como afirma esse educador,

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir delas novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde. [...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A *dimensão dialógica* é outro componente importante na prática pedagógica, pois contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Esta é essencial para a expressão de um ensino qualitativo e humanizado. Ela se constrói pela ação, pela palavra, pelo silêncio e por mediações diversas do confronto humano de estar e existir no mundo, de se fazer presente nesse processo de humanidade que permeia a prática

educativa em sala de aula. Em situação de ensino e aprendizagem, essa intencionalidade deve ser presença constante. Portanto, a “afinidade” entre o professor e o aluno é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem qualitativa. Freire (2005, p. 91) defende a educação em que a relação professor-aluno na prática educativa privilegie o diálogo, a afetividade e a ludicidade.

A relação professor-aluno deve ser dialógica, mediada pela reflexão e preenchida de sentidos da existência, do mundo vivido e das diversas experiências propiciadas pelo viver humano. Sobre a perspectiva dialógica os professores pesquisados 1, 4, 8 e 10 fizeram referências à importância do diálogo na prática docente. O professor 1 considera que na prática fenomenológica “é possível dar um novo olhar para o diálogo em sala; para os modos de expressar as compreensões pelo sujeito”. O professor 4 afirma que é preciso “valorizar a relação dialética entre o seu pensar e o pensar dos alunos e aprender a administrar as diferenças de pensamentos e atitudes”. O professor 8 assegura que na prática pedagógica na concepção da fenomenologia é preciso valorizar a “capacidade de argumentar e dialogar com o ‘outro’”. O professor 10 complementa as afirmações e pondera que “o ensino deve ser baseado na exposição dialogada”.

Sobre a relação professor-aluno, destaquei três avaliações dos professores pesquisados que abordaram essa temática, os demais não fizeram referências ao assunto. O professor 3 diz: “a importância da minha docência residia na observância severa de um determinado conteúdo a ser ministrado, sem se importar com a relevância humana da relação professor-aluno”. Na mesma direção, o professor 5 ressalta: “nem de longe imaginava a necessidade de compreender a existência de meus alunos como frutos de fenômenos históricos, sociais, inseridos no mundo cultural diferente e ao mesmo tempo semelhante ao que eu havia vivido”. Dessa forma, a relação com alunos não era valorizada e fazia parte da prática pedagógica desse professor. Contrário às duas afirmações, o professor 10 enfatiza: “em termos de Relação Professor-Aluno, quem trabalha na perspectiva fenomenológica tem de estabelecer relações dialógicas. O professor deve ter a autoridade do saber, sim, mas não o autoritarismo. Sendo assim, o ensino deve ser baseado na exposição dialogada”. Importante ressaltar que as posições dos professores 3 e 5 foram antes do contato com a fenomenologia.

Gadotti (1996, p. 86) esclarece que o diálogo é conceito-chave e prática essencial na concepção freireana e destaca o entendimento de Paulo Freire a respeito do diálogo:

Para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o

analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Gadotti (1996. p. 84) afirma:

Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: ‘é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente’. Lembra ainda que ‘as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não’,

Para valorização do humano, a perspectiva fenomenológica apreende a relação professor-aluno mediada pelo diálogo. O diálogo é uma exigência existencial, que cria condições para a comunicação e possibilita ir além do imediatamente vivido. Superando suas “situações-limites”, o educador-educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo, portanto, estabelece uma relação dialógica como situação de aprendizagem.

Na dimensão lúdica a vivência do educador e dos educandos deve interagir numa interrelação com os conteúdos de aprendizagem integrados a práticas e estratégias pedagógicas humanizadoras. Conforme Leal (1998, p. 02), é a criação de um espaço de aprendizagem em que predominem

a alegria, o humor, o prazer [...], elementos essenciais à prática docente. Aprender ‘brincando’, onde o riso se mistura com a descoberta do saber, onde a alegria rodopia suas asas na imaginação criativa, onde cantar entrelaça com a aprendizagem de sinais, de códigos linguísticos, da linguagem corporal, onde jogar introduz a aprendizagem de regras, de colaboração, de parceria. O lúdico é animador, é exultante, tornando a aprendizagem colorida e prazerosa.

É significativo ressaltar que a dimensão lúdica deve ser adotada conforme o nível de ensino; o professor como mediador, articulador e orientador do processo de ensino-aprendizagem deverá ter clareza da metodologia e das estratégias que cada conteúdo exige e permite para desenvolver suas atividades docentes. Portanto, o lúdico abre alternativas ao ato pedagógico, “cria um espaço fecundo, porque é trabalhando com as possibilidades que revelamos nossa crença nas pessoas, no potencial criativo” (LEAL, 1998, p. 02). Dos pesquisados, os professores 6 e 9 fazem referências ao processo lúdico.

O professor 6 afirma “minhas investigações e práticas verticalizaram na utilização de experiências musicais e gráficas (desenhos) como formas interventivas que buscassem efetivar ou ajudar no diagnóstico e nas intervenções. Minha atuação sustentava-se numa abordagem não-diretiva, centrada no aluno”. O professor 9 considera que a “arte,

literatura, cinema, música, ciência, deixam de ser elementos de um contexto, para serem percebidas como vivências humanas”. Portanto, são ambientes que proporcionam contextos de ludicidade para o processo de ensino-aprendizagem. Martins (1992), Rezende (1990) e Severino (2002) apontam para o clima de prazer que deve conter o ato de estudar sem perder a dimensão do rigor, da reflexão e da perspectiva de humanização do conhecimento. Desse modo, a valorização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem torna os espaços de aprendizagem mais agradáveis sem perder a liberdade e o diálogo com o mundo e com os outros, além de incentivar outras possibilidades como afirma Zuben (1988, p. 126): “todo homem acalenta um sonho secreto de ubiquidade²⁷: estar em todo lugar ao mesmo tempo, avançar em todas as direções”. O lúdico permite esses “devaneios” que são espaços de criatividade e de elaboração dos desejos humanos construindo-se ambientes mentais e emocionais que permitem a cada indivíduo lidar com a angústia da existência rumo à liberdade da capacidade de pensar e de começar algo novo.

Portanto, ação lúdica também deve ser de dialogicidade, assim sendo a didática fenomenológica deve levar em consideração o lúdico, deve estar voltada para o desenvolvimento e promoção de aulas, de encontros e momentos de estudos orientados por uma metodologia de rigor, de reflexão e disciplinada, porém com alegria de ensinar e aprender.

Em referência à dimensão axiológica, a didática deve primar pela ética em qualquer das teorias, bem como avaliações, análises e estudos que abordem a questão dos valores, especialmente os valores morais. A discussão da ética é necessária para o desenvolvimento de princípios que direcionam a formação do homem; a escola é um espaço em que a ética deve ser temática de constante reflexão e exercício permanente entre os sujeitos. Freire (1996, p. 33) afirma:

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. [...] Pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidades à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, mas o direito de fazê-lo. Mas não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige pensar certo – que assuma a mudança

²⁷ Faculdade de estar ao mesmo tempo em todos os lugares; onipresença

operada. Do ponto de vista de pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

Desse ponto de vista, as práticas pedagógicas das diversas áreas de conhecimento desenvolvidas na escola devem valorizar e proporcionar condições de discussão e vivência de atitudes éticas, de valores de solidariedade, de respeito mútuo, de tolerância e compreensão da diversidade cultural, social, política, religiosa, sexual, física e racial, ou seja, das diversidades humanas que colaboram para a formação de sujeitos éticos. Severino (2002, p. 94 – 95) esclarece que a ética só tem referências na dimensão específica do humano e afirma:

O homem é um valor em si, nas contingências da existência e na radical historicidade, facticidade, corporeidade, incompletude e finitude. [...] Não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva.

Entre os professores pesquisados, percebi que há uma preocupação com a dimensão ética ao lidar com os alunos. Destaco as falas, em sequência, dos professores 3, 4 e 5, como representativas desse entendimento. O professor 3 afirma ser esta “uma condição atenta para o inusitado que a sala de aula irá promover, pelo simples fato de esse espaço ser um encontro privilegiado de seres humanos, portanto, inacabados e não submetidos a um a priori”, percebi o respeito e a compreensão pelas diversidades dos alunos, portanto, uma atitude ética. Ampliando a afirmação o professor 3 relata que busca vencer “as aparências do processo ensino-aprendizagem e recorrendo às essências das relações humanas”. Dessa fala deparei que o professor procura ir além da forma tecnicista de ensinar e se aproxima dos alunos buscando compreender os aspectos humanos, portanto uma atitude ética de valorização do outro. O professor 5 enfatiza “como iria conseguir realizar a intersubjetividade com meus alunos’. De uma situação vertical de ensino passei a adotar uma posição horizontal!”. Na fala apresentada, notei a apreensão do docente em relação aos alunos na perspectiva da intersubjetividade; ele reconhece as individualidades dos aprendizes e procura adotar uma ação pedagógica que atenda a cada realidade; esta é, sem dúvida, uma atitude ética em relação a si e aos outros como mediadora das relações humanas.

A *dimensão familiar* é fundamental no âmbito escolar, para que a escola desenvolva um trabalho qualitativo, é necessária a participação familiar. A família oferece ao educando a primeira educação moral, ética e valores que o indivíduo recebe em sua formação como pessoa e que deverá ser ampliada na vida escolar. Se os valores familiares forem desenvolvidos desde a mais tenra idade, teremos educandos com princípios éticos e morais que serão partilhados no processo de escolarização. Por isso, é essencial a dimensão familiar

no processo educativo; é uma perspectiva da participação na formação da pessoa comprometida consigo e com o Outro para viver em sociedade. Os autores Martins (1992), Rezende (1990) e Severino (2002), bem como os professores pesquisados não apontam para a questão da participação familiar, porém percebi em suas afirmações a preocupação com o homem, com a formação humana, com a condição de ser e de existir no mundo. Desse modo, está implícita a importância da família na formação das diversas concepções do educando; sendo a família o primeiro grupo que cada ser partilha ao nascer, sem essa formação básica do homem no seio do agrupamento primeiro de sua existência, ele não desenvolverá todas as suas capacidades, habilidades, potencialidades e valores morais e éticos para viver em sociedade.

Na dimensão metodológica, o planejamento das atividades docentes é fundamental. O pensar crítico e estratégico depende de referencial teórico-metodológico consistente e fundamentado em bases epistemológicas contextualizadas e articuladas com o propósito do que se pretende ensinar. Isto exige dos professores conhecimento teórico e prático para seleção dos conteúdos relevantes, significativos e atuais para uma programação de ensino qualitativo e quantitativo e de metodologias didáticas que proporcionem condições de socialização dos saberes, de experiências de pesquisas, da utilização de tecnologias, de atividades individuais, porém sem perder as possibilidades e dimensões coletivas do ato de ensinar e aprender. Leal (1998, p. 04) afirma que “o sendo e o devir a ser, fazem parte das finalidades do processo educativo” no tocante ao

planejar o cotidiano da sala de aula relacionado a grandes objetivos, a diferentes estratégias, a diretrizes curriculares, à flexibilização, à interdisciplinaridade, à relação com problemas atuais. Planejar como os alunos tornando-os investigadores da realidade. Planejar e sistematizar com os colegas, com os professores de outras áreas do conhecimento, provocando dúvidas sobre o estabelecido, transgredindo paradigmas obsoletos na busca de modelos alternativos. Planejar para investir qualitativamente, fazendo e refazendo a práxis pedagógica.

Em relação ao planejamento, o professor 2 se refere a sua importância e esclarece que sempre o considerou uma forma de romper com a distância entre o conteúdo e a forma, isto é, pensar com articulação e contextualização o que se vai ensinar. Ele assim argumenta:

O planejamento das aulas, a definição dos objetivos curriculares, a metodologia de ensino, as práticas e os instrumentos de avaliação, ou seja, todos os aspectos que envolviam o campo da Didática, sempre foram pensados a partir da tentativa de diminuir o enorme abismo que dicotomizava a relação conteúdo/forma.

O professor 3 comenta que tinha visão muito fechada acerca do planejamento anteriormente ao contato com a visão fenomenológica “antes, havia um professor preocupado com o planejamento estabelecido e com a sua circunscrição ao longo do processo ensino e aprendizagem”. Percebi, na afirmação desse professor, a importância que ele atribuía ao processo de planejamento didático-pedagógico, porém muito voltado para o aspecto tecnicista de ensinar; no entanto, a sua fala mostra uma mudança de percepção do ato de planejar - de uma visão instrumental para uma compreensão de possibilidades técnica - isto é, como ação mediadora, articuladora da ação pedagógica. Os demais professores pesquisados não citaram diretamente a questão do planejamento, porém fica implícita em suas práticas a ideia de organização e elaboração planejada das atividades docentes.

Severino (1990) afirma que as ciências da educação contribuíram para o planejamento da prática pedagógica e a explicação dos fenômenos educativos, a partir das ciências humanas. Martins (1992) também destaca que educação é estar no mundo, portanto, o planejamento deve ser pensado como uma prática permanente e não há como ser realizado somente para o aqui e o agora.

Outro aspecto importante da dimensão metodológica é a avaliação. No processo de avaliação, na perspectiva da fenomenologia, há que se levar em consideração o desenvolvimento do aluno a partir das suas experiências mediadas pelos conteúdos ensinados. É um processo de permanente avaliação e reavaliação no qual se procura articular e contextualizar o aprendizado conforme o ritmo de desenvolvimento do aprendente. A avaliação nessa perspectiva deverá levar em consideração todas as variáveis contempladas no projeto pedagógico (dialógico), que sugere em ter presente as variáveis determinantes do meio sócio-cultural no qual ocorre a prática educativa e que intervém nele, assim como as variáveis do educando, na perspectiva de que seja competente em seus resultados. Então, a avaliação estará a serviço de um projeto pedagógico comprometido com as variáveis do meio sócio-cultural onde o educando está inserido, assim como com as variáveis determinantes do modo de ser do educando (pessoal, biológico, psicológico na perspectiva de possibilitar a emancipação da pessoa e, ao mesmo tempo, dos sujeitos envolvidos na mesma prática.

Nesse sentido, a avaliação na abordagem fenomenológica, também, necessita de ser diagnóstica, formativa, somativa, dialógica e dialética e voltada para os aspectos humanos. O ato de avaliar é uma ação dinâmica visando aos melhores resultados da prática educativa, dentro de um determinado projeto de ação. Portanto, a avaliação serve à verificação das ações propostas no projeto pedagógico e no planejamento, bem como a efetiva realização das mesmas. O que, por sua vez, implicará num investimento consistente para que

o educando compreendendo a si, os outros e o seu meio social saia do estado e estágio de vida em que se encontra e desenvolva as suas potencialidades cognitivas, afetivas e humanas de uma forma politicamente consciente, a partir de ações consistentes, isto é, vivenciando, interpretando as várias e múltiplas formas da existência, como o modo de ser, de viver, inclusive os modismos da cultura humana tanto local, como a regional e a global. Portanto, um processo avaliativo qualitativo que valorize o educando e suas potencialidades e ocorra num ambiente de formação e de relações entre os professores e os alunos. Reafirmando como já foi destacado, Martins enfatiza (1992, p. 46):

Como algo a ser planejado, é preciso ter em vista que a educação é o resultado de se estar no mundo com os outros e com as entidades, e nesta situação não há possibilidade de realizar-se um planejamento para aqui e agora. O próprio cotidiano de sala de aula não se restringe àquilo que o professor ensina ou pensa. Há na sala de aula, juntamente com o ensino do professor, operando no crescimento total dos alunos que aí estão, o mundo ao redor.

Dessa forma, uma avaliação apoiada na fenomenologia não desconsidera as questões do processo ensino-aprendizagem como os objetivos, os conteúdos e o processo de avaliar do qual resultará um conceito ou uma nota; porém, o que difere é a forma, pois esse processo estará direcionado para os significados da aprendizagem, do “mundo-vida”, por meio dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência, possibilitando assim chegar à essência da educação e de avaliação (MARTINS, 1989, 1992). Portanto, não é possível conceber uma avaliação na perspectiva fenomenológica de forma tradicional. A fenomenologia busca investigar os fenômenos da prática educativa para possibilitar o desenvolvimento da crítica, da dúvida, do questionamento na elaboração do conhecimento, a partir da perspectiva do “estar no mundo”, no qual tudo que percebemos e interpretamos refere-se às nossas experiências de vida.

Assim, há uma divergência com as teorias tradicionais que primam pelo conhecimento como algo indiscutível ou dogmático. Nessa direção, o conhecimento é entendido de forma linear, sem possibilidades de percebê-lo como um mundo de significados atribuídos pelo homem por meio de sua relação com seu próprio mundo (MASINI, 1991, MARTINS, 1992). Paulo Freire em contraposição às perspectivas tradicionais e pragmatistas apresenta a educação como promotora da conscientização e da leitura crítica e criativa do mundo, utilizando-se, especialmente, de processos embasados numa nova visão de educação, de homem e de mundo. Dessa forma, ao preconizar para a educação a urgência do desenvolvimento da consciência crítica, uma avaliação de cunho punitivo e quantitativo só com finalidade da aquisição da nota não é compatível com o desenvolvimento crítico e

criativo dos alunos e não valoriza nem tolera a expressão da diversidade de pensamento e a aquisição da autonomia dos aprendizes, por isso, Freire (1992, p. 118) persiste na relação dialógica porque

a relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.

Para entender e desenvolver uma educação crítica e humanizada deve-se também compreender o processo de avaliação. Freire (1982, p. 94) apresenta diversas possibilidades para se pensar e refletir sobre a avaliação, porque “a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática”. Percebendo a avaliação a partir de uma relação de dialogicidade, portanto, uma relação democrática Freire (1992, p. 120) considera “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. A compreensão de Freire sobre a educação, a avaliação, a relação dos homens por meio da prática dialógica nos possibilita a entender que os alunos não apropriam dos conteúdos escolares conforme o planejado e definido nos programas de ensino nem de acordo o tempo estabelecido em carga horária dos cursos e das aulas. O autor referindo a avaliação compara as diferenças existentes alunos de classes distintas e assevera:

Os conteúdos de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegados à escola, quer durante o tempo em que nela estão a escola, de modo geral, não considera o ‘saber de experiência feito’ que as crianças trazem consigo. Mais uma vez, a vantagem é das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal tal competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta (FREIRE, 2001, p. 22).

Na abordagem fenomenológica, a avaliação requer propostas nas quais ocorra mediação entre os conteúdos apreendidos da experiência e os conteúdos curriculares formais e que se oportunize um avaliar qualitativo pelo professor da aprendizagem do aluno.

Ensinar, nessa perspectiva, é considerar que o aprendiz faz parte do mundo e, portanto, detém um conhecimento básico do mundo-vida e o entendimento dos fatos que necessitam ser elaborados, revistos e examinados sob perspectivas mais subjetivas do conhecimento; e nesse processo ele possa reelaborar novos conhecimentos e dimensionar novas aprendizagens.

A fenomenologia aponta para uma avaliação em que os conteúdos curriculares e dos programas de estudo tornem-se expressivos para a aprendizagem do conhecimento formal (escolar) envolvendo situações nas quais se façam presentes tanto alunos como o próprio professor; que não se reduza, simplesmente, na apreensão formal de conceitos científicos, mas, a partir das experiências e dos conceitos científicos, os aprendizes têm possibilidades de elaborar, construir os seus conceitos e o seu próprio aprendizado. Importante reafirmar que não se trata de abandonar os conteúdos dos currículos vigentes propostos pelos órgãos de educação e pela legislação educacional, porém articulá-los e contextualizá-los conforme a perspectiva fenomenológica, ou seja, voltados para o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento do humano, ser dotado de subjetividade e mediado pela relação permanente de intersubjetividade.

Em relação à avaliação, os professores pesquisados não fizeram essa discussão. Todavia, os professores 2 e 4 citam a avaliação, mas não fazem uma abordagem consistente, porém, em termos de discursos são unânimes em afirmar a importância de compreensão mais humanizada do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, concluo que, mesmo não sendo enfáticos ao citar a avaliação e os demais por não se referirem ao processo avaliativo, creio que está presente a preocupação dos professores com o processo de avaliação na dimensão humanizada, uma vez que não possível avaliar na perspectiva fenomenológica desconsiderando as experiências do mundo vivido do educador e do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto não está em geral diante do olhar apenas como ‘ele mesmo’ e como ‘dado’ para a consciência, mas como puro dado de si, inteiramente, como ele é em si mesmo.

Edmund Husserl.

Nesta perspectiva pode-se compreender a pedagogia como campo de estudos da prática educativa. Por meio dos fenômenos pedagógicos, a prática alcança o seu significado mais amplo, refletido, crítico e contextualizado de “práxis”. Para efetivação de uma didática que apreenda os fenômenos humanos e educativos é necessária uma abordagem metodológica voltada para a valorização dos aspectos humanos.

A fenomenologia prima pelo humano e conseqüentemente pela a educação do mesmo observando-se, especialmente, que sua essência, sua substância encontram-se nos *valores* de formação humana e social. Desse modo, não se realiza a “práxis” educativa sem valores e não se realizam estudos pedagógicos sobre essa “práxis” sem fundamentos que os considerem e enfatizem. Portanto, a dimensão metodológica na dimensão da fenomenologia é a proposição constante do diálogo com o ser humano numa perspectiva dialógica. Consigo com os Outros por meio do questionamento e da investigação, nos quais se estabeleçam uma prática de ensino e uma didática de confronto suscitadoras da pergunta; uma educação que promova o ser humano. Assim, a educação é sempre uma mediação, um fenômeno que indica determinado posicionamento, determinada postura epistemológica. Não é, portanto, uma ação neutra, não há neutralidade na ação educativa, pois, educar é um ato essencialmente intencional. Educar é compreender o homem como ser que dá sentido ao mundo e a existência em todas as dimensões. De conformidade com Zuben (1979, p. 193 – 194), é compreender como o significado

do fenômeno ‘educação’ se articula com o sentido da emergência do sujeito compromissado historicamente no mundo com o outro. É através da articulação do sentido dos conceitos em questão: o significado da educação e da existência como fenômenos humanos. [...] simultaneamente, o homem é linguagem transformadora (a palavra aqui é atitude, ação). É seu poder de significar, de descobrir sentidos e revelá-los a si e aos outros que o compromete com a realidade. O homem é ação transformadora compromissada com o mundo (cultura) e com os outros (história), a ‘emergência do sujeito’, ou seu existir como ‘advento’ por-vir, implica, em seu seio, uma dupla exigência que denota duas dimensões da linguagem: a linguagem como questionamento radical e a palavra como diálogo atuante na transformação do mundo com o outro.

Portanto, em uma ação educativa voltada para o diálogo e a existência, a articulação homem-mundo revela os seus sentidos: “o sentido não reside nem no homem, nem no mundo, mas surge graças à relação que se estabelece entre os dois” (ZUBEN, 1979, p. 207). Uma das preocupações basilares da fenomenologia é explicitar as relações vividas pelo homem no mundo. Severino (2002, p. 83) considera que a “educação é uma práxis fecundada pela significação simbólica resultante da atuação subjetiva. [...] É prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica, conceitual e valorativa”. Nessa direção, os professores pesquisados apontam para a importância da valorização do homem em todos os seus aspectos se o que se deseja é uma aprendizagem de qualidade e mais humanizada, portanto, uma educação voltada para a existência e para a vida, portanto, uma educação que valoriza o diálogo.

Na perspectiva freireana, o diálogo é “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes”. Para Freire, a busca do conhecimento significa o estabelecimento de um espaço democrático, em que a prática pedagógica problematizadora, inquiridora, dialógica e lúdica possibilite a coparticipação e co-responsabilidade do professor e dos alunos, a reflexão crítica sobre a prática e o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário pensar em situações que tenham significado para os alunos e incluir, no ato formativo questões que realmente sejam doadoras e criadoras de sentido, que tenham a ver com os anseios e as dúvidas dos educandos inseridos no processo educativo. Por isso, a relação entre professor-aluno é essencial e humanizadora. Freire (1992, p. 99 -100) diz:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre um processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz [...]. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão.

Uma relação pedagógica humanizadora não se faz de imediato, ela se faz de tessituras, de silêncios, de escutas, de diálogos, de enfrentamentos teóricos, de embates movidos pelo desejo e pela vontade de ensinar e de aprender, pela relação intencional que visa dar sentidos à própria existência do ser. Por isso, compreendo que a mediação professor-aluno se faz na doação, no compromisso, na entrega e no diálogo. Acredito que a falta de interesse – alegada pelos professores – o burburinho da conversa, o dispersar dos alunos em sala de aula

estão relacionados a vários fatores, tais como: falta de sentido para a própria existência, incompreensão do existir em que o aluno se encontra devido ao processo de des-humanização, desigualdades sociais, falta de valores éticos e morais originada pela educação instrumental e tecnicista que recebeu desde o nascimento e da qual é influenciado dia a dia pela cultura da sociedade capitalista.

Assim, entre as várias possibilidades de mudança incluem-se a reflexão que privilegie a pessoa, o significado que cada aluno ou professor atribua a si mesmo e ao ato pedagógico. Diante do que tenho vivenciado na minha prática profissional, percebo que é possível contribuir para a mudança da prática educativa em sala de aula se partir do mundo-vida do aluno, se adotarmos uma atitude mais humanizadora, mais acolhedora para atingir a atitude fenomenológica, se priorizarmos o uso da razão emancipadora da consciência humana. Por isso, a didática como mediadora do processo de ensino-aprendizagem é uma ferramenta para a articulação, desenvolvimento e apropriação do saber acadêmico e humano. Na perspectiva fenomenológica, esse essa apropriação do saber sistematizado em que se considere a experiência de mundo de cada pessoa e dos conteúdos, com base em propostas curriculares que deverão ser trabalhadas conforme o nível de ensino.

Como mencionado, busquei subsídios para discutir uma didática que, além do seu caráter prático e técnico, dê suporte ao trabalho pedagógico, implique perceber que o saber didático não se resume ao conhecimento dos conteúdos de ensino-aprendizagem ministrados ou mesmo aos conteúdos das matrizes curriculares de um curso. Priorizei o enfoque de uma didática que não se limite a um método geral de ensino que apresenta respostas e soluções a todas as situações pedagógicas em sala de aula, mas um saber didático enquanto saber de mediação.

Considero que a didática deva ser pensada na condição de campo de investigação científica que propicie suporte teórico-metodológico para intervenções pedagógicas em diferentes contextos, disciplinas e conteúdos curriculares. Não se trata, no entanto, de uma didática meramente técnica, mas de uma didática referenciado no mundo-vida, na teoria e na metodologia. Nesse sentido, Torres (1997, p. 182 – 183) esclarece que o processo de conhecimento, por meio da consciência, pode ser sintetizado na seguinte ordem: primeiro, o processo inicia com a possibilidade histórica, que é a intencionalidade; no segundo momento, a possibilidade histórica como movimento da consciência, que é a objetividade ou o momento de apreensão e compreensão da realidade que ocorre ainda no nível do senso comum, da consciência pré-reflexiva e que necessita do rigor epistemológico; o terceiro momento relaciona-se diretamente aos dois anteriores; é a possibilidade histórica da

consciência que se distingue pela criticidade. Nessa fase, a consciência ultrapassa o nível da objetivação, uma vez que não está mais no campo da opinião, portanto, não é uma simples identificação da realidade; e, finalmente, a possibilidade histórica que se evidencia pela transcendentalidade. Portanto, a possibilidade de o homem atingir o conhecimento não despreza a técnica, o saber das ciências naturais, mas, mediado por esse saber científico, atinge o saber humano, da consciência que transcende o mundo físico e alcança a essência, isto é, um saber do mundo físico e humano por meio da consciência transcendental.

Nesse sentido, este trabalho procurou dar centralidade a uma abordagem qualitativa do fenômeno da didática a partir do referencial teórico apresentado e do mundo da cultura e da vida profissional dos professores pesquisados com base nas entrevistas realizadas. É uma abordagem qualitativa porque utiliza o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como componente fundamental, pois busca o caráter descritivo dos dados para efetuar a análise. Considera-se, portanto, o significado que as pessoas (professores entrevistados) dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador. Ainda, é uma pesquisa de caráter indutivo porque partiu de uma questão temática apresentada aos professores que se dispuseram a participarem desta pesquisa.

Importante ressaltar que o desenvolvimento de um estudo de cunho qualitativo supõe um corte temporal-espacial determinado pelo pesquisador, no caso deste trabalho analisou a prática didática dos professores pesquisados. Por isso, empregou-se a perspectiva da análise fenomenológica por se tratar de fenômenos singulares.

Diante do exposto, trata-se, pois, de uma abordagem que teve como referência as concepções de professores sobre a didática e a fenomenologia por meio do diálogo com os fenômenos da prática educativa. Privilegiar o ponto de vista do pesquisador, recusar a idéia da neutralidade axiológica no processo de pesquisa significa também, e por consequência, dar centralidade à experiência de mundo vivido na produção do conhecimento.

A abordagem aqui assumida significa ainda uma forma de chamar a atenção para as articulações entre o fazer científico e o mundo cotidiano, isto é, a relação da ciência com o mundo como cenário de toda e qualquer atividade humana. Em relação ao saber científico e ao mundo cotidiano, Paulo Freire nos trouxe grandes contribuições para melhor compreendê-los. O autor criticou o modelo de educação tradicional e bancário sistematizado pela sociedade capitalista, dividida em classes, isto é, pela divisão entre dominantes (opressores) e dominados (oprimidos) porque faz com que alguns monopolizem os bens socialmente produzidos em detrimento de outros que não conseguem acessar as condições sociais mínimas necessárias à subsistência.

Esse modelo de sociedade tem como estratégia a opressão, manifestada em situações de controle de uns sobre outros pela ideologia das classes consideradas dominantes e utiliza-se do modelo de educação bancária²⁸ e do poder do conhecimento científico como forma de manipulação e domesticação para atingir os objetivos planejados. A desigualdade configura, portanto, a conservação do ciclo de repressão, de ingenuidade e docilidade dos oprimidos.

Dentre as contribuições de Freire, uma em especial e essencial é o processo de alfabetização que iniciou com a alfabetização de adultos – denominado Método Paulo Freire. Esse processo supõe as leituras relacionadas ao mundo: leitura do mundo, leitura da palavra, leitura da palavra-mundo. Portanto, é a valorização da pessoa em cada um desses mundos-horizontes que abrangem os homens, a natureza, os objetos, a experiência pré-teórica, a história e a cultura de cada contexto. Essa leitura tem a finalidade de torná-los conscientes de si e do mundo, da necessidade de interpretar criticamente a realidade e, inclusive, intervir nela, com a finalidade de construir um mundo melhor. Conforme Freire (2005, p. 37 – 42), a realidade social, objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora passa a ser tarefa histórica, é tarefa dos homens. O autor afirma: “somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo” (2005, p. 142).

A abordagem fenomenológica em pesquisa qualitativa, aqui delineada, é uma forma privilegiada de valorizar as possibilidades de resgatar a importância da densidade do mundo vivido; e não apenas no sentido de uma melhor compreensão dos fenômenos associados ao universo da Didática, tal como inicialmente conceituada, mas também, e principalmente, em termos de como esses fenômenos se apresentam e são experimentados pelos professores pesquisados. Nesse sentido, a educação é direcionada, especificamente, para a formação de cidadãos capazes de produzir e contribuir para uma nova ordem por meio da ampliação e utilização de técnicas e métodos específicos para cada área do conhecimento humano.

²⁸ Expressão utilizada por Paulo Freire para dizer que em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos em que os educandos recebem os conteúdos, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Em meio ao contexto apresentado, a educação escolar e a didática são integradas, são partes constituídas e constituintes da prática educativa. No entanto, como ação científica e pedagógica, a educação escolar, ao trabalhar e tratar com fenômenos complexos como o ensino-aprendizagem, atitudes, comportamentos e relações humanas, deve ultrapassar o modelo clássico de ciência. Não significa abandoná-lo, mas ir além dele e considerar que o ser humano apresenta características e particularidades específicas de subjetividade que ultrapassam os fatos físicos observáveis, quantificáveis e controláveis por ações ou instrumentos e técnicas objetivas.

Husserl, na obra *A crise das ciências Européias e a filosofia transcendental*, refletiu sobre a ação e a extensão das ciências modernas positivistas na sociedade. Ele criticou o reducionismo da racionalidade moderna que restringiu o saber à esfera do técnico-científico. Esse cientificismo afasta a filosofia da função primeira, porque coloca a ciência como o único e definitivo meio de compreender o mundo. Essa racionalização técnico-científica transforma-se em pensamento único, o que, ao final de tudo, “significa um domínio instrumental submetido, hoje em dia, à ótica do mercado” (PIZZI, 2006, p. 23).

Husserl, ao propor um novo e rigoroso método, valoriza as pessoas no seu mundo da vida, como seres histórico-culturais, partindo das vivências e das experiências cotidianas. Assim, ele assume a fenomenologia como método por meio do qual as pessoas se descobrem como seres no mundo e em uma comunidade de sujeitos abertos aos demais. O filósofo alemão resgata, por meio da reflexão crítica, o papel da crítica filosófica como uma categoria imprescindível na relação do sujeito com o mundo da vida (*Lebenswelt*). Dessa maneira, ele transformou este tema em categoria filosófica, que foi desvalorizada e esquecida pelo racionalismo cientificista. Assim sendo, o autor procurou restaurar “o mundo histórico-cultural concreto, sedimentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores, entre os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pelas ciências” (ZILLES, 1994, p. 145).

O conceito de mundo da vida recupera e valoriza as vivências subjetivas, pré-teóricas, sensíveis e necessárias à construção de uma filosofia que procurava alargar o conceito de razão e de *logos*. Desse ponto de vista, o sujeito é o ponto precípua da construção desse saber de mundo, isto é, o *Lebenswelt* que “conota os componentes cotidianos da existência pessoal anterior à atividade científica, significando a situação do sujeito na relação intencional com um contexto histórico social que envolve o sujeito cognoscente e objeto conhecido” (ZILLES, 1994, p. 147). Esse entendimento não expressa, entretanto, exclusão da ciência desse processo, mas leva ao reconhecimento dessas particularidades que não devem

faltar à razão e, conseqüentemente, ao desenvolvimento igualitário da sociedade. Por meio da categoria filosófica, *Lebenswelt*, pode-se resgatar e ampliar os diferentes mundos, compreender o significado e os fenômenos de cada um deles, destacar as suas particularidades e singularidades. Por meio dessa compreensão, as pessoas poderão alcançar um raciocínio crítico e um olhar mais aberto e ampliado a respeito da sociedade atual, cujas características - capitalista, desigual e excludente - definem critérios de ética, de valor, de homem, de educação, ou seja, define os critérios humanos pela ótica do sistema neoliberal. Logo, o resgate do *Lebenswelt* permitiria identificar a essência do ser, do aprender e do ensinar, pois “o ser humano tem direitos antes de qualquer contrato, a dignidade humana está fora de qualquer contrato.” (FORNET-BETANCOURT, 2008).

Freire, ao chamar a atenção para a importância do ato de ensinar destaca a compreensão do humano situado em condições próprias do seu mundo vida. Desse modo, se o ato de ensinar é uma especificidade do humano não pode ser separado da existência do ser, do mundo da cultura em que está inserido. Entretanto, é necessário ampliar esse mundo e dotar as pessoas de condições necessárias para uma vida digna e uma aprendizagem de significados.

A didática de concepção fenomenológica deve instigar um ato permanente de pergunta, de questionamento, instituidora da dúvida. Zuben (1990, p. 15) afirma:

Questionar é investigar. Investigar é ‘abrir espaços’, é re-petir. A filosofia nasce de uma exigência radical de conhecimento. É uma atividade teórica. Filosofar é teorizar. Como entender o teorizar? Provém de *theorein* que o grego entende por ver, observar, contemplar. Visão teórica não é qualquer visão. Ao tentar des-cobrir a realidade, o homem a enfrenta problemáticamente. O enfrentamento problemático está condicionado pela capacidade de o homem estranhar-se perante as coisas. Estranhamento não é o simples assombro, surpresa. Estranhar-se delas, fazer-se estranho a elas. Na atitude natural há um contato ingênuo com as coisas; não há verdadeiros problemas; tudo parece familiar. Na estranheza ocorre a ruptura, o trato habitual com as coisas é rompido. Ao nos surpreendermos, percebemos logo que as coisas são estranhas a nós e nós a elas. Na estranheza descobrimos o que a familiaridade encobria. Esta contradição, esse contraste entre o familiar e o estranho constitui o problema. O caráter formal de todo problema é a contradição. Na passagem da existência natural cotidiana, em que nada é problemático, à existência teórica é necessária uma volta, uma torsão, uma conversão que desliga o indivíduo do comércio ingênuo com as coisas. A conversão é a separação em relação ao que precede e adesão ao que vem. Isso não basta: é necessário que o homem se estranhe também, isto é, volte-se para si próprio e coloque para si os problemas que descobre em seu estranhamento. Questionar é uma tarefa do pensamento. E o pensamento é uma atividade mental ‘que nada condiciona’.

O ato de filosofar é investigativo, pois procura a origem do problema numa exigência radical de compreender a realidade. Nesse ato de procura pelo conhecimento exige o teorizar como forma e expressão de perceber o problema, a contradição, o oculto que precisam ser des-velados. A prática pedagógica escolar é o ‘espaço’ de des-velamento, de

compreensão, de estranhamento, de elaboração de um novo conhecimento, nesta perspectiva a didática é fundamental ser compreendida como ação teórica e técnica de refletir e desenvolver uma ação questionadora do ato educativo. Significativo ressaltar que o caráter técnico não significa o uso da técnica pela técnica, isto é, a utilização tecnicista, mas o uso como arte de fazer, de construir, uma ação refletida e intencionalmente planejada pra alcançar uma finalidade prevista.

A didática na perspectiva da fenomenologia procura romper com a atitude natural, ingênua de perceber, de compreender e realizar a prática pedagógica em busca de uma atitude fenomenológica que apreende o ato educativo como uma ação de intencionalidade, pois todo ato educativo visa alcançar um fim, um objetivo, não há neutralidade em educar quem educa, educa intencionalmente para emancipar ou para alienar as consciências. Por isso, o educador para atuar na concepção fenomenológica deve ter clareza do que procura ensinar deve ser radical (ir à raiz do problema); ser um questionador da sua ação docente e da ação discente com a finalidade de transcender a dimensão primeira, ingênua de mundo, de consciência natural para uma ação docente e discente de reflexão, rigorosa e metódica que seja capaz de apreender o fenômeno educativo de forma crítica e contextualizada.

O educador que trabalha na perspectiva fenomenológica não desconhece e nem desconsidera as diversas contribuições epistemológicas; pois tem consciência da complexidade do pensamento humano e das distintas maneiras de ver, de perceber, de entender e de interpretar o mundo, conforme a experiência, a vivência do homem em cada época, ele procura explicar a realidade, o seu mundo e o mundo do outro. A tarefa da didática fenomenológica é a procura constante de romper com a atitude ingênua do ato de ensino-aprendizagem a partir de uma filosofia de rigor como antevia Husserl. Diante dessa realidade, o educador é um pesquisador-docente e docente-pesquisador (compreende o ato educativo como pesquisa e ensino e vice-versa) porque questiona, interroga, pergunta e teoriza não fica refém da elaboração e interpretação do conhecimento feita por outros pensadores. Embora não aceite passivamente o conhecimento elaborado pelos seus pares, porém não nega, não desconsidera e nem despreza a produção do conhecimento humano, pois entende a diversidade humana e a produção da mesma conforme seu tempo, espaço e mundo vivido.

O exposto pode parecer ingênuo diante de tantas formulações teóricas que procuram compreender e solucionar os problemas da prática educativa, porém tenho percebido que somente por meio de uma ação educativa humana, da reflexão rigorosa, poderemos contribuir para o emancipar humano como ser de uma consciência transcendental.

A fenomenologia é uma possibilidade para uma prática pedagógica intencional, humanizadora, rigorosa que transponha o limite instrumental e tecnicista da didática e alcance a dimensão de reflexão que é própria da filosofia. Zuben (1990, p. 14) assim afirma: “questionar parece ser, então, a aspiração secreta da paixão filosófica. Questionar é tarefa do pensamento”.

A elaboração de uma didática na perspectiva da fenomenologia exige uma fundamentação teórica de caráter filosófico centrada em pressupostos emancipatórios e componentes curriculares nos quais estão inseridas as disciplinas. Portanto, essa perspectiva é fundamental para estabelecer uma comunicação com os múltiplos saberes da experiência dos sujeitos e do currículo formal na expectativa de contribuir para o processo de emancipação humana. Por meio da mediação dialógica e interdisciplinar que ocorre num espaço de interação social, de comunicação, de diálogo intencional e das ações didático-metodológicas, acredito ser possível a realização da aprendizagem ancorada em uma intencionalidade pedagógica num processo que envolve ação-reflexão-ação. Pelo processo dialógico, os conteúdos trabalhados em sala de aula ganham dimensão e significados e provocam no educando um conflito, uma tensão que retiram a sua condição de passividade, de receptor e de objeto do conhecimento e o posicionam como sujeito com possibilidade ativa de participação e intervenção na elaboração do seu aprendizado. A condição de conflito deflagra uma atitude de posicionamento, de escolha, de ação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a tensão provocada pela ação dialógica desestabiliza a comodidade de receptor e desperta o aluno para uma atitude de participação, de atuação, de sujeito no seu próprio processo de construção do conhecimento. Assim, nessa relação mediada pelo conhecimento do mundo-vida do professor e dos alunos e sustentada por um conhecimento teórico em direção à concretização de uma prática por meio de uma reflexão rigorosa e autêntica, dar-se-á a práxis pedagógica significativa e humanizadora.

Portanto, numa relação dialógica interdisciplinar e fundamentada, os conteúdos apresentados em sala de aula ganham uma dimensão de importância, de significado em direção à aprendizagem emancipadora e humana. Nesta proposição de uma prática pedagógica dialógica e fenomenológica, volto a minha atenção para a sala de aula, espaço que há 25 anos atuo e exercito a minha ação educativa acreditando ser possível construir uma prática pedagógica mais humanizada, crítica e de reflexão. Diante desta perspectiva, recorro a Zuben (1988, p. 127) para assim confirmar:

A ‘sala de aula’ e, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da histórica social dos

indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula [...] é aí que ocorre o evento onde se dá o começo da ação política pela qual se instaura a confirmação do eu pelo outro e deste por aquele, em suma: o diálogo.

O ato de conhecer é apreendido numa dimensão fenomenológica; a consciência capta os fenômenos físicos, naturais e humanos de forma intencional e os compreende conforme a sua presença, relevância e importância para cada consciência, possibilitando novas reflexões e ampliando a consciência de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que uma proposta didático-metodológica na perspectiva do referencial fenomenológico deva apresentar os fundamentos vinculados ao mundo da vida dos sujeitos porque a aprendizagem inicial se faz pela experiência do sujeito em seu mundo da vida. Esta proposta não desconsidera as concepções e técnicas de ensino existentes, porém, ela visa a ir além: na busca do mundo humano, do conhecimento científico, os fundamentos para uma ação no sentido de compreender os fenômenos de existência física, metafísica e humana captados pela consciência dos homens.

No ato educativo devem ser consideradas também as condições socioculturais, as diversidades econômicas, regionais, humanas, objetivas e subjetivas, as competências individuais dos grupos de trabalho em busca da autonomia dos sujeitos para se perceberem e se constituírem como pessoas, como cidadãos, como indivíduos que partilham o espaço social e que não estão sós. Estes são sujeitos que fazem parte de um universo físico e humano complexo, universo esse movido por regras e normas oriundas da compreensão, do controle, da dominação e da consciência dos próprios homens que necessitam se compreenderem como pessoas, como seres de relações presentes no mundo. A didática na perspectiva da fenomenologia – como a concebo – não pretende sistematizar técnicas e passos a serem seguidos cartesianamente ou sequência articulada numa ordem dedutiva ou indutiva rígida, mas compreende com rigor metódico e metodológico o processo de ensino-aprendizagem como um ‘alargamento da consciência’ para entender o mundo e o homem em situação de aprendizagem.

Por isso, acredito no trabalho pedagógico contextualizado nas situações de ensino-aprendizagem, conforme a compreensão e percepção do nível de conhecimento em que se encontram os educandos, todavia, de forma didático-pedagógica rigorosa tal como o compreende a fenomenologia: a) *rigor acadêmico*, para a construção da autonomia intelectual; b) *epoché*, como processo de afirmação da pessoa; c) *lebenswelt*, como valorização do mundo vivido e das experiências da pessoa; d) *intencionalidade*, princípio de

interação dialética sujeito/mundo; e) *relação professor-aluno* como espaço do diálogo para expressão da autonomia humana.

Considerando a didática como um problema da realidade educacional em relação direta com a prática escolar, com a ação de ensinar e aprender, compreendo e defendo que se possa construir uma prática cuja ação dinâmica tenha uma dimensão de humanização. Assim entendendo, destaco a importância de uma didática comprometida com a ação de ensino-aprendizagem contextualizada no mundo da cultura das pessoas envolvidas, tendo por base um processo de ensino-aprendizagem significativo no qual os indivíduos se apropriem do sentido da existência; uma didática que vá além do mero instrumental técnico de regras de ensinar a aprender.

Desse ponto de vista, procurei desenvolver uma concepção de didática que tenha como princípio o diálogo com a conflitante densidade do cotidiano. Busquei pensar a didática fundada no pensamento e na experiência vivenciada por pessoas que a praticam (professores) uma didática que não exista como modelo, mas em constante construção porque é alimentada pelo modo sempre diverso - e não raramente sem conflitos – do mundo das pessoas de ação, ou seja, o complexo e maravilhoso mundo-vida.

Por isso, a didática deve também ser compreendida como um método de clarificação para apreender a essência do educar, do ensinar e do aprender. Assim compreendido, mais que conteúdo crítico e técnica didática para exposição da aula, o professor deverá ter clara qual a intencionalidade do aluno para aprender, se o “dado” apresentado como conteúdo de ensino foi percebido, ou seja, tornou-se fenômeno à consciência do aluno ou, como afirma Husserl (2006, p. 149), “O objeto não está em geral diante do olhar apenas como ‘ele mesmo’ e como ‘dado’ para a consciência, mas como puro dado de si, inteiramente, como ele é em si mesmo”.

Em outras palavras, o objeto de estudo (conteúdo) não está presente para o aluno apenas como ‘dado’ em si mesmo, ou seja, ele não se tornou fenômeno à consciência do aluno, portanto, não tem significado para a consciência; sendo a consciência intencional, consciência de algo, de alguma coisa, não havendo intenção em aprender, não há conteúdo, metodologia ou didática que solucionará o problema. Por isso, compreendo que a didática na perspectiva fenomenológica buscará entender o mundo vivido, a intencionalidade do aluno numa relação de autonomia humana e intelectual.

Portanto, como afirma Freire (2002) todo ato de liberdade implica num ato de invenção, de política e de arte, com incidência do conhecimento humano. O que implica também que todo ato de liberdade precisa por-se a questão, de que, por minha humanidade,

inauguro um caminho original para toda a humanidade, o que nos leva a perguntar se todos fizeram assim como nós. Na perspectiva da didática fenomenológica o ato educativo, a relação dialógica, a relação com o conteúdo ensinado, a relação do professor e o aluno são fundamentais para o alcance da dimensão de humanidade do ser no mundo da vida.

Diante de práticas pedagógicas instrumentais e tecnicistas que orientaram os cursos de formação de professores no Brasil no final século XX e ainda permanecem no imaginário docente no século XXI, são poucos os educadores que se arriscam ou se propõem a “pensar”, a duvidar, a questionar e a buscar novas metodologias de ensino que priorizem e valorizem o humano. O que percebemos na atualidade é um ser humano híbrido, com a sua subjetividade desordenada por encontrar-se fragmentado e conseqüentemente com problemas para compreender e explicar a realidade que se apresenta a sua vivência, bem como as barbáries da humanidade desde os tempos imemoriais ao momento que se faz presente. Por isso, entendo que a didática na prática de ensino-aprendizagem enquanto compromisso com a realização teórico-prática da ação docente em sala de aula contribuirá para o desenvolvimento de uma nova compreensão do ato de ensinar e aprender.

Neste aspecto, a didática na perspectiva fenomenológica estará pautada pela ação-reflexão-ação, pela compreensão teoria-prática, na possibilidade de ver-fazer no processo constante de interpretação e transformação da realidade e conseqüentemente, o mundo do educando e do educador numa relação dialógica de entre o ensinante e o aprendente no ato de conhecer. Por isso, o ato de pensar a ação educativa em sala de aula exige uma nova postura dos educadores. Por isso, proponho uma Didática na Perspectiva Fenomenológica que recomenda aos educadores compreenderem o aprendiz como “homem-sujeito”, por meio de uma postura da radicalidade teórico-prática. Uma radicalidade teórico-prática que o afaste do dogmatismo, da visão ingênua de mundo a partir do exercício atento do rigor, da criticidade, da dialeticidade na apreensão do conhecimento. Uma radicalidade teórico-prática que também o afugente do ceticismo, porque vai exigindo dele a escolha, a decisão e a consciência da sua dimensão de ser humano. Esta escolha deverá ser pautada pela perspectiva de um projeto histórico, humano, de sujeito comprometido com a transformação do mundo, da realidade escolar, e que tenha como princípio a superação da exploração, da alienação, da exclusão, da dominação, tendo em vista a humanização, isto é, um novo homem, com novas relações de homem com o mundo, de homem com os outros homens, de homem consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3ª. ed. revista e ampliada, São Paulo: Martins fontes, 1999.

AMATUZZI, Mauro Martins. *Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica*. Revista Estudos de Psicologia. Campinas, Vol. 13, n. 1, 5-10 , 1996.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 9ª ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BEZIMENSKI, L. *O Militarismo Alemão com/sem Hitler*. Tradução de Hílcar Leite – Editora Saga: Rio de Janeiro, GB – 1967 – Vols. 1 e 2.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico*, 2ª ed. Piracicaba – SP, ed. revista. Editora UNIMEP, 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU Vera Maria. F. *Formação Continuada de Professores: tendências atuais*. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

CANDAU, Vera (org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. 3ª edição revista e aumentada. Londrina: Ed. UEL, 1996.

CAPALBO, Creusa. *A Fenomenologia Segundo Husserl*. In: Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1971. p. 39 - 46. vol. XXI Fasc. 81.

CASTRO, Amélia Domingues de. *A trajetória histórica da didática*. Série Ideias n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 15 – 25.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, vol. 1, ed. revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Um convite à Filosofia*. 7ª ed., 3ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2001.

COIMBRA, Nazaré Trigo. *A Escrita em Projeto: processos de (co) construção da competência de comunicação em português língua materna*. Porto – Portugal: Edições Ecopy, 2009.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COOPER, David. E. *As Filosofias do mundo: uma introdução histórica*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo. Edições: Loyola, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

CRITELLI, Dulce Mára. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DANELON, Márcio. *Cotidiano e Educação: a escola como mundo da vida. Uma leitura a partir do Lebenswelt Husserliano*. Revista Educação: Teoria e Prática – v. 18 , n. 30, jan. -jun. UNESP: SP - 2008.

DE FELICE, Renzo. *Breve História do Fascismo*. Lisboa, 2005.

DEWEY, J. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 3ª ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, vol. 21, 1959.

FABRI, Marcelo. *A atualidade da ética husserliana*. Princípios, Natal, vol. 12, nº 17 – 18, jan./dez. 2005, p. 157 – 172.

FILHO, Lourenço. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FINI, Maria Inês. *Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. 2ª Ed. Revista. Editora Unimep, 1997. p. 23 – 33.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. (Org.) *Fenomenologia e Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1984.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o ratio studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas: São Paulo, SP: Papyrus, 2003 – (Coleção Entre Nós Professores).

FRAGATA, Júlio. *A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*. Braga: Livraria Cruz, 1959.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como pratica da liberdade*. 25ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *O sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FIORANI, Mario. *Breve História do Fascismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1963. (Coleção Documentos da História Contemporânea vol. 2).

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Diálogos Interculturais: outras epistemologias são possíveis*, agosto de 2008 - Práxis, revista do Feevale- ICHLA – Feevale - Novo Hamburgo – RS.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. *O que é isto – a Fenomenologia de Husserl?*. Revista Ideação, Feira de Santana, n. 5. p. 13-36, jan./jun. 2000.

GALLO, Sílvio Donizete. *Pedagogia do Risco: experiência anarquista em educação*. Campinas – SP: Papirus, 1995.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri – SP: Manole, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*; tradução revisada e apresentação de Márcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 3ª. ed. – Petrópolis: vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Verdade: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, revisão da tradução de Renato Kirchner. – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007 (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, Martin. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Apresentação, introdução, notas e epílogo de Sólón Spanoudis; tradução e comentário de Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1989.

HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa? Doutrina de Kant dos princípios Transcendentais*. Tradução de Carlos Marujão. Edições, 70, BRASIL Ltda, 1987.

HORTA, José S. Bahia. *Planejamento Educacional*. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOURDAKIS, Antoine. *Aristóteles e a Educação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet, São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HUSSERL, Edmund. *Europa: Crise e Renovação. A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*, Centro de Filosofia / Universitas Olisiponensis, Phainomenon / Clássicos de Fenomenologia. Tradutor e Director da Coleção, Pedro M. S. Alves. Lisboa, PT. 2006, pp. 19-29.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia Fenomenológica: introdução geral à Fenomenologia Pura*. Tradução de Márcio Suzuki. Prefácio de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. - 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 (Coleção filosofia vol. 41).

HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia*. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2001.

HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia*. Porto, Portugal: Edições Rés, 2000.

HUSSERL, Edmund. *A Ideia da Fenomenologia*. Tradução: Artur Morão. Lisboa, PT: Edições 70, 1990.

HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas: sexta investigação – elementos de uma elucidação do conhecimento*. Tradução de Zelijko Loparik; Andréa Maria Altino Campos Loparik. São Paulo: Nova Cultural, 1985

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira; adaptação de texto para edição brasileira de Mônica Sthael M. da Silva. Revisão de texto grego Gilson César Cardoso de Souza, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes/ UNB, 1989.

KELKEL, L. Arion; SCHÉRER, René. *Husserl*. Tradução de Joaquim João Coelho Rosa Lisboa, PT: Edições 70, 1954.

KERFERD, G. B. *O Movimento Sofista*. Tradução. Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KRAMER, Sonia. *Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*. São Paulo: Ática, 1994.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia – tomo I*. Tradução de Luiz aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia – tomo II*. Tradução de Luiz aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LUZURIAGA, Lourenzo. *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

LEAL, Regina Barros. *Proposta Pedagógica para Adolescente*. Revista Iberoamericana. Ceará, UNICEF, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Vol 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antônia Osima. *A Relação de Interdependência entre Ensino e Aprendizagem*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 7ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A Relação Conteúdo-Forma: Expressão das Contradições da Prática Pedagógica na Escola Capitalista*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 7ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO Maria Aparecida .Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia – fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes: Educ, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano. *Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação*. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. aumentada – São Paulo: Cortez, 1991. – (Biblioteca da educação. Série 1. escolar; v. 11).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, Leonel Itaussu A. ; COSTA, Luís César Amado. *História Moderna e Contemporânea*. 5ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Trad. Antonio Braz Teixeira, Lisboa, PT: Guimarães Editores, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Os Pensadores: textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MENDOÇA, Leda Moreira Nunes (Org.). *Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos na UFG – Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo / Rio de Janeiro: HUCITEC / ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MONROE, Paul. *História da Educação*. Tradução de Idel Becker. 16ª ed., São Paulo: Nacional. (Atualidades Pedagógicas, vol. 34), 1976.

MONTEIRO, Jamar. *Por uma Pedagogia do Sujeito*. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2004.

MORUJÃO, Alexandre F. *Estudos Filosóficos*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, PT. 2002 (Coleção: Estudos Gerais – Série Universitária).

MOTA, Pedro. *De Husserl a Merleau-Ponty e Mikel Dufrenne: Fenomenologia e Estética: reflexão crítica*. Prometeu, 3 – Edições Ecopy, Porto, PT, 2006.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro. *Racionalidade e Crise: Estudos de História da Filosofia Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora da UFPR, 2001.

NOVASKI, Augusto. *Prefácio*. In: REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 38).

ONATE, Alberto Marcos. *A noção husserliana de subjetividade transcendental*. VERITAS: Porto Alegre, v. 51 n. 2. Junho 2006. p. 109-116.

PAISANA, João. *Husserl e a Ideia de Europa*. Edições Contraponto: Portugal, PT. 1997.

PAULO, Iliana. *A dimensão técnica da prática docente*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma Nova Didática. 15ª. Editora Vozes; Petrópolis – RJ. 2003.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *O eu e a indiferença: Husserl e Heidegger*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 (Coleção filosofia vol. 150).

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Org. Maria Aliete Galhoz. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

PIZZI, Jovino. *O mundo da vida: Husserl e Habermas*. Ijuí: Ed. Inijuí, 2006 – (Coleção filosofia 11).

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas e profissão docente: Três facetas*. In: Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PLATÃO. *As Leis ou da legislação e epinomis*. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 1999.

PLATÃO. *Diálogos: Fédon, Sofista e Política*. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz da Costa. São Paulo: Ediouro, 1989.

PLATÃO. *A República.*, tradução: Maria Helena Rocha Pereira. 5., ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

RAYS, Alonso Osvaldo. *A Relação Teoria-Prática na didática Escolar Crítica*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 38).

REZENDE, Antônio Muniz. *Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação*. Vozes: Petrópolis, RJ, 1979.

ROJAS, Jucimara. *Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura*. Anais III SIPEQ & V EFAE – ISBN 85-98623-02-4, 2004.

SANTA'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. *Didática: aprender a ensinar*. 7ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, Maria Luisa Ribeiro. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 13ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 20 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003 (Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. In: SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo. Autores Associados, 1994.

SAVIANI, DEMERVAL. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d' água, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Contribuição da Filosofia para a Educação*. Revista Em Aberto, Brasília, ano 9, jan. mar, 1990.

SCHMITZ, Egídio F. *Os Jesuítas e a Educação: a Filosofia Educacional da Companhia de Jesus*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais – textos escolhidos de Alfred Schutz.*, Organização e introdução Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

STÖRING, Hans Joachim. *História Geral da Filosofia*; revisão geral de Edgar Orth, vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARNAS, Richard. *A Epopéia do Pensamento Ocidental*: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. Beatriz Sidou, 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A Educação do Homem Segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da Luta*: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Tradução de Luzia Araújo, de Tália Bugel. – Campinas, SP: Papirus, 1997 (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire).

TOUCHARD, Jean. *História das Ideias Políticas*. Lisboa, PT. 1991. Vol. IV.

TREVISOL, Jorge. *O reencantamento humano*: processo de ampliação da consciência na educação. São Paulo: Paulinas, 2003.

VASCONCELOS, Celso S. *A Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo, Liberdade, 1996

VALENTINI, Luigino. *Husserl: o acesso ao “mundo-da-vida”*. In: *Vida e Morte: ensaios fenomenológicos*. São Paulo Editora: Companhia ilimitada, 1988.

VALENTINI, Luigino. *O Caminho Fenomenológico do Fazer*: transcendendo as lógicas do trabalho. São Paulo, Editora: Companhia Ilimitada, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Quem sabe faz a hora de construir*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a Didática*. 20ª ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

WELCH, David. *Hitler: perfil de um ditador*. Lisboa, PT. 2002.

ZILLES, Urbano. *A Fenomenologia Husserliana como Método Radical*. In: HUSSERL, Edmund. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. ed. Porto Alegre; EDPU CRS, 2002. vol. 41 (Coleção Filosofia).

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José. *O Método Fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994 – (Coleção Filosofia: vol. 12).

ZUBEN, Von Newton Aquiles. *Filosofia e Educação*. Revista Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.

ZUBEN, Von Newton Aquiles. *Sala de aula*: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Regis (Org.). *Sala de Aula: que espaço és esse?* 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ZUBEN, Von Newton Aquiles. *A Emergência do Sujeito e a Educação*. In: REZENDE, Antônio Muniz. *Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação*. Vozes: Petrópolis, RJ, 1979.

APÊNDICES

Apêndice 1

Carta convite do orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Goiânia, 09 de Maio de 2008.

Prezada Professor (a). Doutor (a)

Venho apresentar meu orientando Carlos Cardoso Silva, aluno do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que está desenvolvendo a pesquisa *A Didática na Perspectiva Fenomenológica*. A pesquisa propõe discutir as possibilidades da Didática a partir das contribuições da fenomenologia, tomando como referência as concepções de pesquisadores-docentes que trabalham com a fenomenologia. Portanto, será uma pesquisa de caráter bibliográfico e empírico. A parte empírica será a partir de questão aberta a esses pesquisadores-docentes. Neste sentido, venho solicitar vossa colaboração, respondendo a pesquisa e sugerindo o que achar conveniente como complementação.

Atenciosamente,
Prof. Dr. Adão José Peixoto

Apêndice 2

Carta convite do pesquisador

Título: A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Curso: Doutorado em Educação.

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/ UFG.

Autor: Carlos Cardoso Silva.

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto.

Prezado (a) Professor (a) Dr (a)

Solicito a sua contribuição e participação em minha pesquisa de doutorado. O objeto da pesquisa é a Didática na perspectiva fenomenológica que será realizada a partir da questão aberta: É possível falar de uma didática na perspectiva fenomenológica? Esta proposta é dirigida a professores que trabalham com referencial da fenomenologia. Os participantes não serão identificados. Gostaria que informasse a graduação, idade, tempo de graduação e tempo de docência. Gostaria que falasse sobre a sua experiência didática, sobre a fenomenologia e as suas preocupações com o processo de ensino-aprendizagem. A resposta poderá ser feita em texto ou da forma que preferir abordar a temática.

Contando com a sua contribuição, antecipo meus agradecimentos.

Carlos Cardoso Silva.

Apêndice 3

Projeto de pesquisa

Projeto de Pesquisa

Justificativa da pesquisa

As questões acima fazem parte da entrevista do meu Projeto de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde pretendo desenvolver um estudo sobre a Didática na Perspectiva Fenomenológica.

A escolha do tema surgiu a partir da minha prática em sala de aula, atuando como regente no ensino fundamental, médio e superior em 20 anos de exercício profissional, bem como dos estudos realizados durante o curso de Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal de Goiás, defendido em 2001.

Na qualificação e defesa do trabalho, a banca de avaliação sugeriu que fosse feita uma aproximação da temática para o campo da didática, o que não foi acatado, pois não era o objeto da dissertação naquele momento, mas a idéia e a inquietação foram aceitas para um possível trabalho a ser realizado em outra pesquisa.

Em 2005 inscrevi-me ao processo de seleção do doutorado como o objetivo de pesquisar a didática na perspectiva da fenomenologia. O projeto foi aprovado e a pesquisa definida pretende compreender a didática a partir do método fenomenológico tendo como suporte teórico Edmund Husserl.

Objetivos:

A pesquisa de campo tem como objetivo compreender como os pensadores e educadores fenomenólogos brasileiros atuais concebem o pensar e o ensinar a partir da fenomenologia;

A partir de a concepção fenomenológica compreender a possibilidade da didática como mediadora do conhecimento humano tendo o rigor metodológico e a busca da autonomia intelectual do educando;

Compreender a possibilidade de articulação do pensar teórico e o fazer pedagógico na ação docente.

Referencial teórico-metodológico:

A pesquisa que proponho desenvolver pretende compreender se é possível ensinar e aprender de uma forma mais humanizadora como propõe a fenomenologia, onde o humano é o centro de sua preocupação. A partir de o método fenomenológico considerar como as vertentes do pensamento filosófico-científico que predominaram no final do século XIX e início do século XX, foi questionado por Edmund Husserl (1859 – 1938) e quais as tentativas de superação.

Husserl entendia que a filosofia não tinha por que se ocupar com os fenômenos de que tratam as ciências naturais. Ele afirma que a

filosofia, porém, encontra-se numa dimensão completamente nova. Precisa de pontos de partida inteiramente novos e de um método totalmente novo, que a distingue por princípio de toda ciência natural (HUSSERL, 1990, p. 47).

A proposta do método fenomenológico era “libertar a doutrina do conhecimento do psicologismo, isto é, do empirismo inglês e do empiriocriticismo alemão, os quais tinham a pretensão de determinar o valor do conhecimento, estudando a sua origem na esfera das sensações (MONDIN, p. 184).

Como a elaboração de qualquer conhecimento expressa os conflitos de interesses inerentes de cada momento histórico, é, portanto, papel do pesquisador captar a essência desses conflitos, que nem sempre aparecem de forma explícita. Pensar a ação humana é pensar os próprios rumos que damos à nossa existência. Assim, pensar a existência e as suas diversas manifestações é pensar a própria condição do homem enquanto ser imerso na história, ser que é ao mesmo tempo pessoal e enquanto ação humana tem um coletivo, objetivo e subjetivo, ser de aceitação e de recusa, ser que, ao se fazer pessoal e coletivo, faz história, história pessoal e coletiva.

Dizer que o ser humano é um ser histórico significa dizer que é um ser que, através da ação, dá significado à sua vida, à vida dos outros e ao mundo. Portanto, o destino humano não é algo dado, pronto, acabado, mas continuamente construído na relação que o homem mantém com os outros homens, como o mundo do trabalho, com o mundo da política, com o mundo da educação, com o mundo cultural. Afirmar isso é afirmar que os acontecimentos, enquanto ação humana tem uma intencionalidade, têm um sentido.

Por isso, o campo da didática sendo uma área de estudo já constituída e muito debatida por diversas correntes teóricas como, o tecnicismo, o funcionalismo, o marxismo, o

estruturalismo, etc., a pesquisa proposta tem como objeto de estudo uma didática também fenomenológica.

Na tentativa de ampliar a área de estudo da didática e visando uma nova dimensão do seu campo conceitual e epistemológico, a partir dos fenômenos humanos. Pois, a partir de práticas socioculturais e sócio-históricas já foram pensadas, como aponta Cambruzzi (1998, p. 2),

(...) a tendência da didática constituir-se, enquanto uma teoria pedagógica escolar, ai assumir que homens e mulheres inseridos em práticas socioculturais com suas ações e com suas intervenções estão se constituindo em sujeitos sócio-históricos. Coloca-se atento às práticas cotidianas dos indivíduos e dos movimentos sociais assim com a sistematização teórica a respeito dessas práticas. Ao dialogar com essas produções que referencial se propõe construir?

É na perspectiva de romper com essas práticas didáticas e dialogar com a fenomenologia em busca de novo referencial, ou seja, compreender o fenômeno do ensinar e do aprender a partir de uma prática didática centrada no mundo-vivido, nos fenômenos humanos.

Etimologicamente, *fenomenologia* é o estudo ou a ciência do fenômeno. Entendendo-se *fenômeno* como aquilo que aparece e se mostra por si mesmo e *logos* como discurso esclarecedor, temos *fenomenologia* como sendo o discurso esclarecedor daquilo que se mostra por si mesmo, procurando abordar diretamente o fenômeno, interrogando-o e tentando descrevê-lo, procurando captar a sua essência (Martins, 1992).

Uma das principais preocupações da fenomenologia como método é mostrar as estruturas em que a experiência se verifica, em deixar transparecer na descrição da experiência as suas estruturas universais. Para Husserl (2000a), o fundador da fenomenologia, os fenômenos são os atos e os correlatos dessa consciência vividos pela consciência. Assim, Husserl apresenta as categorias da fenomenologia que contribuem para melhor apreensão do fenômeno, dentre as quais destacamos a intencionalidade, a *epoché* e a redução eidética.

Husserl esclarece que uma das idéias principais da fenomenologia é a de que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Trata-se de uma intencionalidade da consciência que se define na medida em que visa o objeto. Assim, “a *intencionalidade* significa apenas que esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de *cogito*, o seu *cogitatum* em si próprio” (Husserl, 2000a, p. 48).

De outra forma, a todo conteúdo visado, a todo ato de conhecimento (*noema*), corresponde uma certa modalidade de consciência (*noesis*).

Em relação à suspensão provisória de juízos, ou *epoché*, Husserl esclarece que essa suspensão é uma forma de apreensão do fenômeno como ele realmente é e não da forma como dizem que ele é, ou seja, é uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico no modo de ser da existência das coisas do mundo. Com a *epoché*, diz Husserl,

pomos fora de ação a tese geral própria da atitude natural e pomos entre parênteses tudo o que ela compreende; por isso, a totalidade do mundo natural que está sempre “aqui para nós”, “ao alcance da mão” e que continuará a permanecer como “realidade” para a consciência, ainda que nos agrade colocá-la entre parênteses”. (Apud ABBAGNANO, 1999, p. 339)

Ainda por meio da *epoché*, isto é, por meio da suspensão de juízos, Husserl afirma:

Fazendo isso, como é de minha plena liberdade fazê-lo, não nego o mundo, como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir como se fosse um cético, mas exerço a *epoché* fenomenológica, que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaço-temporal. (Apud ABBAGNANO, 1999, p. 339)

Segundo Husserl (1996a, p. 20) essa suspensão é fundamental para a compreensão do fenômeno, e afirma:

A *epoché* filosófica, que nos propusemos praticar, deve consistir, formulando-o expressamente, em nos abstermos por completo de julgar acerca das doutrinas de qualquer filosofia anterior e em levar a cabo todas as nossas descrições no âmbito desta abstenção.

Já redução eidética, segundo Husserl, é uma decorrência da *epoché*, uma forma de descrição dos fenômenos como eles são, isto é, no seu estado “primitivo”, anterior a qualquer interpretação. Neste sentido, a redução eidética é um desvendar, um pôr a descoberto, um desentranhar o fenômeno para além da sua aparência.

Uma vez suspensos os pré-conceitos (*epoché*), a redução eidética (descrição) e ter clareza de que toda consciência é intencionalidade, faz-se necessário um trabalho de interpretação (hermenêutica) para apreender os significados do fenômeno. Essa tarefa interpretativa consiste em decifrar o sentido aparente, em explicitar os sinais de significação. Para a fenomenologia, todo fenômeno está relacionado com o mundo humano, por isso, todo fenômeno é uma multiplicidade de significado.

Como se pode constatar, semelhante descrição do fenômeno diz respeito diretamente ao sujeito humano e ao sentido de sua existência. Se, no fenômeno, o que está em questão é o sentido, este aparece como sendo antes de mais nada o do homem em função de sua existência. Mas, se se trata do sentido da existência, não poderemos falar do sujeito humano em sentido abstrato, mas sim de maneira engajada com referência explícita ao mundo. A fenomenologia da existência surge da dialética entre o homem e o mundo, na interação da existência com o mundo, tal como vivida na experiência da intencionalidade.

A experiência fenomenológica é precisamente a do ser no mundo. É o que nos leva a dizer que o fenômeno aparece como uma estrutura, isto é, como uma multiplicidade significativamente unificada através das relações características dessa mesma estrutura. Nesse sentido, Capalbo (1996, p. 19) afirma:

Não nos é possível separar o fenômeno e coisa em si. O fenômeno é conhecido diretamente, sem intermediários, ele é objeto de uma intuição originariamente doadora. Não há fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência de algo, não há consciência sem que ela seja consciência de algo, sem que seja determinada como uma certa maneira de visar os objetos, o mundo.

De outra forma, podemos dizer que a análise do “ser-no-mundo” aproxima-nos da compreensão de que o ser humano é um ser histórico. Assim, do ponto de vista da fenomenologia, a história apresenta-se como manifestação do esforço da interação dos homens entre si e destes com o mundo.

Portanto, a partir do referencial da fenomenologia, apresentado nesse texto de forma bastante sucinta, constituirá a fundamentação do trabalho proposto. A metodologia será a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica (entrevistas).

Apêndice 4

Respostas dos professores pesquisados

Resposta do professor 1

Sim. Estive muito preocupada com o processo de aprender e ensinar, sempre olhando para os métodos, organizações propostas e discussões como tentativas de criação de caminhos para a superação de fracasso. Os estudos fundamentados em Heidegger e Merleau-Ponty direcionaram minhas preocupações para o ser-no-mundo percebendo, compreendendo, expressando suas compreensões. Houve uma mudança no olhar: minhas preocupações não se restringem ao aprender ou não, superar ou não dificuldades, mas em como compreendem e por que tal compreensão assim se dá, para a partir daí realizar intervenções que possibilitem uma re-elaboração do compreendido, num processo constante de vir a ser. Me fez ainda entender que o processo de produção do saber se dá de modo perspectival, e sendo assim, pode haver outros olhares para o mesmo objeto em estudo, ou fenômeno. E ainda que este modo de olhar está orientado pelo modo que se é no mundo e como percebe a relação do ser-com-o-outro. Se é possível falar da didática numa perspectiva fenomenológica. Sim. É possível dar um novo olhar para o diálogo em sala; para os modos de expressar as compreensões pelos sujeitos; para a compreensão que o outro tem de si mesmo sendo-no-mundo-com-o-outro; incorporar na didática a atenção para a corporeidade, para a atentividade e intencionalidade dos sujeitos envolvidos no processo de estudar; olhar para as compreensões dos envolvidos como algo produzido em sua temporalidade e historicidade.

Resposta professor 2

A minha formação acadêmica ocorre em um contexto (meados dos anos 90) no qual a educação passa a ser objeto de preocupação para as políticas públicas no sentido de adequá-la às exigências postas por um mundo globalizado e em transformação. É também neste contexto que assumo o ofício de ser educador. Se por um lado, a formação acadêmica me apresentava uma perspectiva crítica de educação, voltada a uma concepção transformadora da realidade, com bases teóricas muito bem definidas a partir do pensamento marxista, referencial predominante no meio acadêmico, principalmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; por outro, a prática pedagógica me apresentava um universo bastante desafiador, profundamente desumanizado, em que os sujeitos do processo educativo – educandos e educadores – se viam em meio a um processo de desqualificação no humano em nome dos métodos, técnicas de ensino e recursos metodológicos. Percebia uma distância imensurável entre o *conteúdo* (a concepção de mundo, de educação, de ser humano e de sociedade) e a *forma* (a metodologia, as técnicas de ensino, de avaliação, etc.).

A concepção marxista de educação, que representou as bases de minha formação acadêmica e que também se constituiu no principal referencial para a construção de minha visão de mundo, de sociedade e educação, foi o ponto de partida para a viabilização de minha prática pedagógica. Fundamentado nessa perspectiva, compreendia que a Didática não deveria ficar restrita meramente ao campo técnico, desvinculada de uma concepção crítica de educação e distante das questões sociais e políticas. Compreendia que o ensino, objeto fundamental da Didática, deveria estar vinculado a uma visão macro da sociedade, entendendo que os problemas da educação possuem bases que estão associadas aos problemas sociais mais amplos e que, portanto, a ação pedagógica deveria estar relacionada a uma visão teleológica mais abrangente, em que os fins da educação são também os fins de uma outra concepção de sociedade, com outros princípios, diferentes do modelo social que vivenciamos.

Durante alguns anos, principalmente nos meus primeiros anos como professor, essa foi a concepção que amparou a minha prática educativa. O planejamento das aulas, a definição dos objetivos curriculares, a metodologia de ensino, as práticas e os instrumentos de avaliação, ou seja, todos os aspectos que envolviam o campo da Didática, sempre foram pensados a partir da tentativa de diminuir o enorme abismo que dicotomizava a relação conteúdo/forma. Desse modo, a perspectiva crítica comprometida com a transformação social era o ponto essencial para a definição, a partir da sala de aula, dos fins sócio-políticos

voltados para a construção de um novo modelo social. Algo nada modesto, mediante a complexidade posta pelas relações humanas.

Eu entendia que a perspectiva crítica se constituía em uma proposta progressista, questionadora dos valores vigentes e, portanto, era uma perspectiva que buscava a construção de um modelo educacional voltado para as necessidades sociais mais amplas. Contudo, com o passar dos anos verificava que algo faltava à minha prática educativa. Isso porque não conseguia atingir as particularidades inerentes à essência mesma do ser humano a quem eu me dirigia cotidianamente. A crítica se fazia necessária, mas não bastava. Era necessário encontrar o humano, o demasiado humano, contido nas relações entre mim e meus educandos, e estes entre si. Sentia que o ato de educar não se resumia à crítica e à busca de uma transformação social que se mostrava tão distante do mundo e das vivências existenciais de cada aluno e de cada aluna.

Se por um lado, a Didática a partir dos referenciais marxistas contribuía para a superação da dicotomia conteúdo/forma, por outro, sentia que havia uma supervalorização dos aspectos objetivos em detrimento da dimensão subjetiva que permeia a prática docente. Supervalorizava as discussões acerca da estrutura econômica, política e social, mas esquecia do homem, do sujeito, do humano real, concreto, existente e a sua relação com esse mundo.

Essa sensação se tornou ainda mais pungente quando do meu ingresso à Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse contexto, a experiência docente em uma das unidades escolares do *Projeto Escola para o Século XXI*, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, entre os anos de 1998 e 2000, me permitiu o contato com um universo bastante desafiador.

Trata-se da Escola Municipal Dom Fernando Gomes dos Santos, instituição inserida em uma comunidade cujas pessoas eram desprovidas de condições materiais mínimas. Esta escola foi inaugurada no ano de 1997, como uma das necessidades da comunidade do Residencial Goiânia Viva, composta quase que na sua totalidade por pessoas que aspiravam à possibilidade de serem assentadas em uma área que pudesse oferecer uma infra-estrutura mínima condizente com a dignidade humana ou que, pelo menos, pudesse representar a concretização de atendimento a uma necessidade elementar do ser humano: a moradia.

O Projeto Escola para o Século XXI foi implementado na Rede Municipal de Educação de Goiânia na gestão dos Professores Nion Albernaz e Jônathas Silva, prefeito e secretário de educação, respectivamente. Este projeto (principal diretriz da política educacional da Prefeitura de Goiânia na época) tinha como objetivo prioritário a implementação da proposta de organização do Ensino Fundamental na perspectiva dos ciclos,

possibilidade prevista pela então recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB- nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Contudo, tal proposta não abrangia a amplitude da rede ocorrendo tão somente em trinta e nove unidades escolares, dentre elas, a Escola Dom Fernando.

Em razão dessa organização fragmentada, restrita somente a um grupo de unidades educacionais, o Projeto Escola para o Século XXI não conseguiu criar elementos para um debate sobre a possibilidade de desconstrução da lógica educativa sedimentada historicamente pela organização seriada.

A preocupação em encontrar respostas para os altos índices de repetência e evasão era uma premissa básica da Escola para o Século XXI. O paradoxo estabelecido entre os objetivos daquele projeto (que teoricamente buscava a construção de uma nova proposta de organização da escola compatível -ou adequada?- com as mudanças sociais e no sistema de ensino, mas que na essência não modificava a concepção arraigada da educação organizada em séries) e a realidade de exclusão social, de violação à dignidade humana e de violência existencial que podíamos vivenciar naquelas escolas, gerava um sentimento de impotência, angústia e frustração em vários profissionais que ali atuavam. Vários professores (e eu me incluo dentre estes) não escondiam o desejo manifesto de abandonar os trabalhos desenvolvidos na escola, já que não vislumbravam alternativas diante de tão angustiante situação. Nos encontros coletivos organizados pela Secretaria de Educação para debater o desenvolvimento do projeto também era sintomático tal sentimento por parte de profissionais de outras unidades educacionais.

No ano de 2001, a partir da reestruturação nos quadros da Secretaria Municipal de Educação, pela gestão do Prefeito Pedro Wilson Guimarães e da Professora Walderês Nunes Loureiro, que propunha a implementação de uma concepção político-administrativa de caráter democrático-popular, o Projeto Escola para o Século XXI passou por um processo de avaliação, através do qual, professores, gestores e funcionários administrativos puderam apresentar propostas, críticas e sugestões acerca das questões pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Educação. A partir do ano de 2002, com as definições estabelecidas pelo processo de discussão ocorrido no ano anterior, a proposta de organização pedagógica na perspectiva dos Ciclos de Desenvolvimento Humano foi implementada em todas as escolas municipais.

Nesse contexto, passei a integrar a equipe pedagógica de uma das Unidades Regionais da Secretaria Municipal de Educação, o que me possibilitou uma visualização mais

abrangente da realidade de toda a rede municipal de educação, sem perder o contato com a prática cotidiana e real da ação docente. O trabalho realizado na Unidade Regional Brasil Di Ramos Caiado (cuja essência é lidar com discussões permanentes sobre concepções de educação e políticas educacionais junto aos vários segmentos das comunidades escolares) me permitiu a constatação de que o sentimento que afligia e que alijava a prática docente na Escola Municipal Dom Fernando Gomes dos Santos se fazia também presente e arraigada na ação de professores e professoras de outras escolas, cujos trabalhos pudemos acompanhar em diferentes regiões da cidade.

Então, diante de tal constatação, um sentimento ambíguo provocou em mim o que Merelau- Ponty denomina de *desordem interior*: de um lado, a sensação de alívio e de segurança ao sentir que a “minha solidão não é só”. A sensação de que existem outros professores e professoras, além dos colegas da escola em que eu atuava, que sentem o mesmo que sinto, que vivem o mesmo que vivo e que também sofrem a pungência da incapacidade em resolver os problemas educacionais e existenciais de cada aluno e de cada aluna; de outro, a percepção de que o problema é maior do que eu imaginava e que não se trata de uma situação isolada de um professor ou de um grupo de professores de uma determinada escola, mas de uma problemática complexa e que atinge professores e professoras que, independente da comunidade em que o seu trabalho está inserido, sofre os reflexos da realidade que vivenciam no seu cotidiano.

Esta constatação ficou ainda mais evidenciada ao encontrar em Esteve (1995) uma análise sobre as dificuldades enfrentadas pela profissão docente no contexto da sociedade atual. Fundamentado em perspectivas sociológicas que contribuíram historicamente para as mudanças sociais e educacionais nos últimos vinte anos, a análise desenvolvida por este autor nos permite um encontro com nossa identidade de professor diante de uma sociedade que muda com a velocidade de um raio. Revela ainda nossa impotência diante de um mundo marcado pela velocidade das imagens, dos sons, da comunicação. Neste contexto, as relações humanas, cada vez mais complexas, se esvaem pelos meandros de uma sociedade competitiva, excludente, seletiva, mas que, contraditoriamente, nos obriga a ser múltiplos, ilimitados e universais. Em todos os âmbitos, a transformação engendrada por esse modelo, essa nova ordem, exige também mudanças estruturais que refletem decisivamente na vida de cada pessoa, onde quer que ela esteja, seja ela quem for.

Concomitantemente às mudanças sociais, o sistema de ensino também passou por significativas mudanças nos últimos anos. O que se percebe, é que tais mudanças resultaram

num distanciamento do professor em relação a si e à sua prática, o que o levou a uma intensa crise de identidade. A universalização do acesso à educação fundamental, ocorrida principalmente na década de 90, não representou necessariamente a preocupação com a sua qualidade social. E tudo isso passou a pesar como um insuportável fardo sobre os ombros do professor, que se viu ilhado frente às mudanças estruturais pelas quais passou a sociedade, mas que na educação serviram tão somente para exigir deste profissional a assunção de todos os fracassos escolares. O processo de degradação da profissão docente, sua crescente proletarização e a conseqüente perda do *status* que sua profissão possuía há alguns anos, o deixaram numa situação asfixiante, geradora de frustrações e decepções, o que Esteve (1995) denomina de *o Mal-estar docente*.

Os estudos desse autor provocaram em mim uma reflexão sobre a opção por ser professor, no construir da essência humana, me instigando a questionar a problemática do mal-estar docente, que se institui no atual contexto social e educacional, não apenas no âmbito generalizante do processo da globalização da economia e da cultura mundial (já que o mal-estar docente não é apenas um problema local, regional, mas que aflige inclusive a professores e professoras de países europeus que sempre apresentaram um modelo universal de educação) mas, sobretudo, nas implicações que este mal-estar provoca em cada ser humano que optou por ser professor e que busca a realização profissional e existencial.

No caso específico da Rede Municipal de Goiânia, este mal-estar se apresenta de uma maneira contundente nas ações e práticas de seus professores e professoras. Além disso, tal sentimento se confunde com o contexto de implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, o que representa mais uma dificuldade para a consolidação dessa concepção de educação.

A partir dessas reflexões, surgiu o interesse de minha parte em transformar a interpretação desse fenômeno em objeto de estudo e pesquisa, buscando, dessa forma, desvelar suas causas e contribuir para uma discussão acerca da necessidade de compreender a prática docente sob a ótica da dimensão humana, a partir de uma perspectiva ontológica e fenomenológica. E desse modo, me ingressei no Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, no ano de 2005.

O referencial teórico da pesquisa a que me propunha recairia numa leitura fenomenológica do sentido de ser educador nesses tempos de mal-estar. Entendia que a abrangência da fenomenologia, sempre aberta às suas interfaces, interagindo com as diversas manifestações do saber sistematizado – dentre os quais, a educação –, poderia me permitir

esse contato com a essência mesma de ser educador na contemporaneidade. Assim, a recorrência à Fenomenologia se deu em razão de que esta abordagem filosófica conseguia alcançar o sentindo mesmo da prática docente, antes de qualquer tematização, análise ou reflexão sobre o tema, estabelecendo uma visão profunda das questões objetivas e da subjetividade dos humanos que efetivamente fazem a prática educativa: educadores e educandos.

Em razão desse processo, essa pesquisa investigou algumas noções da perspectiva existencialista sartreana presentes na realidade da prática docente, sobretudo, a questão da *liberdade situada* e os conceitos de *desespero*, *angústia* e *desamparo*. A análise desses conceitos nos permitiu uma discussão sobre a possibilidade de (re) humanização da prática educativa.

Essa discussão permitiu também compreender o educador como um ser-Para-si (SARTRE, 1997), ou seja, a consciência de si e de mundo, como ser humano em processo de construção de sua própria essência, sem perder a dimensão dialética que permeia sua existência e, portanto, sua prática. Como explica Coêlho (2003, p. 90):

Para Sartre, o para-si, o homem, é sempre e inteiramente livre, ou completamente determinado. Mas, determinado ele não pode ser porque não é coisa ou exterioridade, mas espontaneidade. Só resta, pois, a primeira alternativa: o homem é sempre e inteiramente livre. Pura existência (sem essência), indeterminação radical, projeto, a consciência é liberdade que não consegue determinar-se. Assim como seria absurdo aceitar uma consciência inconsciente, também é inconcebível que a liberdade possa ser uma característica contingente do homem, da consciência.

Por essa razão que, segundo Sartre (1987), *o homem está condenado à liberdade*, pois não é uma coisa (um ser-em-si) acabada, determinada, como, por exemplo, uma cadeira, um copo ou um passarinho. As coisas *são*, possuem essência; o homem *existe*, está em constante e permanente processo de construção de sua essência, posto que seja ilimitada e dotada de impenitência.

O estado de êxtase do ser humano diante dessa consciência implica na conversão do determinismo, ao qual está empiricamente submetido, em possibilidade. Então, o que se apresenta como estado de consciência existencial desencadeia conseqüências importantes em termos de ação. A partir dessa consciência, que exige do educador uma tomada de posição política, ética e existencial, a prática docente não somente pode se tornar livre, mas também poderá se transformar em um instrumento de promoção da liberdade humana, tanto de

educadores, como de educandos. Desse modo, a angústia de se fazer humano se amalgama com a sua irremediável liberdade em meio ao mal-estar que lhe toma.

Pensada a partir desses pressupostos da ontologia fenomenológica sartreana, a Didática passa a ser pensada como a união entre concepção e prática docente, não permitindo a dicotomização que separa o ser humano educador da sua relação com as questões educacionais e sociais mais amplas. Não permite que a prática docente se restrinja a uma dimensão meramente técnica, mas que seja concebida a partir da relação de intencionalidade estabelecida entre a consciência e o mundo. Desse modo, entende-se que toda prática educativa, posta que humana, é uma práxis em busca da essência humana inalcançável. A transformação antes de ser social é primeiramente uma transformação do homem, do sujeito e sua relação com o mundo.

Sendo uma criação humana, a Didática pode perfeitamente ser pensada numa perspectiva fenomenológica. A fenomenologia pode nos ajudar a pensar a Didática a partir da superação da dicotomia entre a dimensão humana e técnica do ato de educar. Esta concepção se traduz na unidade das questões objetivas relacionadas ao ato de educar e as dimensões subjetivas que aproximam consciências diferentes e ímpares. É, portanto, a compreensão de que o ato de educar extrapola o sentido de ensinar, pois pressupõe o outro, o mundo e a vida, transcendendo também os limites impostos pela cientificização, pelo domínio das técnicas, saberes e competências.

A educação é um fenômeno humano e, como tal, é algo que se manifesta à consciência humana, no mesmo movimento em que essa consciência lhe atribui sentido. Trata-se de uma ação plena de intencionalidade, pois pressupõe o outro e o mundo. Quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que os envolve. Ninguém educa no vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta sempre em direção a algo e a alguém. É *na* e *pela* intersubjetividade que as consciências se enfrentam, se opõem, e assim tecem a rede de intencionalidade característica do processo histórico da humanização, se opondo e se aproximando, como consciência-de-si-e-de-mundo.

Em razão disso, ao considerarmos tão somente a racionalidade técnico-científica como parâmetro da educação, o trabalho do educador se limita a um reducionismo atroz. Sem dúvida que o ofício do educador é o ensinar, mas ensinar não somente conteúdos e habilidades, mas ensinar/aprender a ser humano, por meio da relação intencional que se estabelece com o outro e com o mundo. São essas as preocupações que devem nortear a Didática numa perspectiva fenomenológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COÊLHO, Ildeu Moreira. A liberdade em Sartre. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Concepções sobre fenomenologia*. Goiânia: Ed. UFG, 2003, p. 81-115.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto – Portugal: Editora Porto, 1995, p. 93-124.

SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. In: *Sartre*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 01-32.

_____. *O Ser e o Nada – Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Resposta do professor 3

Sim, penso ser possível pensar em uma didática na perspectiva fenomenológica. Mas preferiria falar em uma atitude fenomenológica na didática. Para mim esse é o diferencial fundamental em qualquer prática docente: a atitude. Daí que a atitude fenomenológica ser o *plus ultra* da didática.

Antes de tudo isso, e isso já seria a atitude fenomenológica em relação à didática, é partir de uma pergunta aparentemente óbvia: o que é isto, a didática?

Partindo da lição primeira da atitude fenomenológica, qual seja, a de ir ao encontro das coisas mesmas, é necessário ir, outra vez, ao encontro do(s) sentido(s) da didática.

O “Outra vez” aqui pronunciado significa que um novo sujeito, em um novo tempo/espaço, está tomando a didática como um fenômeno digno de ser novamente posto em questão.

Posso falar mesmo de um antes-e-depois da presença da atitude fenomenológica em relação à didática em minha prática docente.

Antes, havia um professor preocupado com o planejamento estabelecido e com a sua circunscrição ao longo do processo ensino e aprendizagem. Ou seja, a importância da minha docência residia na observância severa de um determinado conteúdo a ser ministrado, sem se importar com a relevância humana da relação professor-aluno, por exemplo. Nesse sentido, a minha postura como professor enfrentava um problema de foco: visava mais o conteúdo que a relação dos seres humanos em torno da busca do conhecimento.

Quando passei a conhecer os fundamentos da fenomenologia e reconhecer a importância da atitude fenomenológica na didática, a própria docência passou a se confundir com o modo de ser professor fenomenólogo.

O primeiro gesto quanto à didática foi sempre mobilizar os educandos a partir de uma pergunta perscrutante, tendo o tema da aula ser ministrada como foco. Por exemplo, na abertura de uma aula sobre Fundamentos da Docência Universitária, em nível de pós-graduação, a questão primeira foi: O que é isto, a docência universitária?

O exercício dos educandos era buscar responder a essa questão a partir dos dados, impressões e conceitos que eles possuíam acerca desse tema.

No momento seguinte, que julgo fundamental no tratamento da didática pelo viés fenomenológico, é fazer com que os educandos se aliviem do peso da carga conceitual exigida pela questão lançada, refazendo-a, agora com a contribuição de trechos de obras literárias como grelha interpretativa, ou seja, os educandos, ao retomarem a pergunta mediada pela

poética presente no texto literário, ativam dimensões humanas outras que não só a racional. Podem agora ensaiar sentidos para responder a questão que se encontrava em um nível de aridez racional, subordinado a uma possível resposta “correta”. A plurissignificação proporcionada pelo texto literário faz com que os educandos se sintam incluídos no mundo da vida sugerida pela pergunta, em três níveis: o da memória, manifestada pelas lembranças de seus professores de graduação; o da experiência, no caso daqueles que já são professores universitários, e o da imaginação, para os que ainda vão vivenciar a docência superior.

A atitude fenomenológica no modo de realizar a minha didática como docente faz com que eu sempre esteja em uma condição atenta para o inusitado que a sala de aula irá promover, pelo simples fato de esse espaço ser um encontro privilegiado de seres humanos, portanto, inacabados e não submetidos a uma *a priori*.

A fenomenologia, enfim, é em si mesma uma didática, pois que vai ao encontro do fenômeno educativo, conforme o desvelar deste para o docente que nele mergulha.

Resposta do professor 4

Antes de meu contato com a fenomenologia tive uma curta experiência didática como professora no ensino superior. Trabalhei com uma disciplina, onde os aspectos técnicos e execução correta de procedimentos são bastante valorizados pelos alunos de graduação em Enfermagem. Apesar de as ansiedades dos alunos estarem, o tempo todo, voltadas para questões essencialmente técnicas, sempre tentei direcionar o foco para uma atenção integral à saúde da pessoa que vivencia a situação de estar doente. Nesse contexto, propunha junto aos alunos a valorização da experiência humana de adoecer e o estabelecimento de relações interpessoais efetivas junto à pessoa que se encontrava hospitalizada. Porém, reconheço que minhas atitudes não se fundamentavam em um referencial didático e sim em questões mais pessoais, naquilo que acreditava ser responsivo a uma assistência de enfermagem mais humanizada.

Continuando minha atuação como professora no ensino superior, o contato com a fenomenologia me proporcionou reconhecer algumas atitudes pessoais e profissionais como algo que poderia ser mais bem trabalhado e fundamentado. A fenomenologia me proporcionou abertura às questões mais subjetivas do ser humano e, ao se tratar do ensino da Enfermagem, não posso me referenciar somente às subjetividades do aluno que aprende, mas também da pessoa que é cuidada por esse aluno. Enxergar o processo ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva fenomenológica, me proporcionou entender que o professor, o aluno, a pessoa cuidada e todos que estabelecem relações com esses sujeitos estão no mundo uns com os outros e, por isso, não é possível falar de assistência meramente técnica em enfermagem, e sim de cuidado em enfermagem.

Sempre tive dificuldade em aceitar posturas autoritárias de professores junto a seus alunos e o contato com a fenomenologia me permitiu entender que realmente não é possível que eu, enquanto professora que acredita em uma didática fenomenológica, adquira uma postura autoritária com meus alunos. A partir de meu contato com a fenomenologia, tenho percebido que o professor precisa estar atento às relações estabelecidas com seus alunos, às diferenças e subjetividades de cada um, vencendo as aparências do processo ensino-aprendizagem e recorrendo às essências das relações humanas.

Acredito que ensinar, segundo a perspectiva da didática fenomenológica, requeira do professor rever as metodologias de ensino às quais está acostumado a trabalhar ou aquelas que vivenciou enquanto aluno. Nesse sentido, o ensino requer do professor o entendimento de que

esses alunos fazem parte do mundo e que seus entendimentos e significados atribuídos aos fatos e fenômenos precisam ser considerados.

A didática fenomenológica requer trabalhar com situações e temas que fazem parte da vida, do cotidiano do aluno e do professor, e não questões alheias à realidade vivida. Acredito na valorização da experiência de vida e na percepção consciente do aluno e do professor dessa experiência enquanto situação de aprendizado.

Entendo que é possível se falar de uma didática na perspectiva fenomenológica e que o professor precisa estar atento ao “sentir” o que se está experienciando junto com seus alunos, valorizar a relação dialética entre o seu pensar e o pensar dos alunos e aprender a administrar as diferenças de pensamentos e atitudes. Acredito que a postura fenomenológica é uma postura de vida e não somente uma atitude profissional do professor, desse modo, assumir uma didática fenomenológica autêntica seria possível àqueles que realmente acreditam e se identificam com esse referencial.

Resposta do professor 5.

Minha experiência acadêmica com a didática, data dos anos de 1978. Na época recém formada em Psicologia pela USP de Ribeirão Preto, fui lecionar nos departamentos de Educação e de Psicologia da Universidade Católica de Goiás.

Influenciada pela minha formação cultural, aos vinte e dois anos de idade, não me ative a investigar a respeito de quem eram aqueles estudantes que diante de mim se encontravam, apesar de saber que em sua maioria, teriam vindo do interior de Goiás e que faziam parte da primeira turma do curso de psicologia da universidade. Explorar com eles que esperavam do curso, que aspectos os motivavam para estarem ali, entre outros, que perceberia mais tarde que viriam a influenciar o processo de aprendizagem, não faziam parte de meus recursos didáticos. Nem de longe imaginava a necessidade de compreender a existência de meus alunos como frutos de fenômenos históricos, sociais, inseridos no - mundo cultural diferente e ao mesmo tempo semelhante ao que eu havia vivido.

Concentrava-me apenas na mera transmissão de conteúdos sem conectá-los com a vivência de cada aluno. Muitas vezes ouvia alunos me perguntando: professora sua prova será no nível de Goiânia ou de São Paulo? . Ao mesmo tempo fui convidada a lecionar no Departamento de Educação a disciplina: Didática e Prática de Ensino para a Licenciatura em Psicologia.

Na época viajava quinzenalmente para São Paulo na tentativa de buscar soluções para a melhor forma de transmitir os conteúdos (que sem dúvida fazem parte do processo de aprendizagem), sem me dar conta de que as respostas se encontravam diante de mim.

Em 1980, entretanto, deparei-me com a Gestalt-terapia, uma abordagem que tem no Existencialismo e na Fenomenologia, uma de suas vertentes filosóficas, na qual fiz especialização no Brasil e no Exterior.

Na disciplina, Didática e Prática de Ensino para a Licenciatura em Psicologia juntamente com os estagiários fui estabelecendo contato com a estrutura física das escolas que meus estagiários iriam atuar, com seus professores e alunos. A partir desses contatos começamos a investigar, a partir de dinâmicas estabelecidas com os alunos, como os estagiários de psicologia poderiam contribuir para a sua formação enquanto *peessoas*! Percebia que os alunos encontravam-se em um mundo *circundante* (físico e que incluía sua percepção a partir de seu próprio corpo); *humano* (mundo das relações interpessoais) e *mundo próprio* (caracterizado pelas suas emoções, sentimentos em relação a si mesmo).

A prática nas instituições escolares e a fundamentação no existencialismo e na fenomenologia me faziam vivenciar com meus estagiários o que entendíamos como sendo a educação centrada no aluno, visando uma educação mais humana e humanizante, considerando o ser do aluno nessa perspectiva de ser-e-estar-no-mundo-com-o-outro (os)

Somando a todos esses aspectos, encontrava-se também a GESTALT-PEDAGOGIA, que viria embasar nos anos posteriores meu mestrado que focalizou a intersubjetividade na relação professor e aluno.

Começava a perceber que a questão principal para o professor não mais se restringia ao “como transmitir melhor os conteúdos”, mas em “como iria conseguir realizar a intersubjetividade com meus alunos”. De uma situação vertical de ensino passei a adotar uma posição horizontal!

Fui me dando conta também, que era preciso considerar o aluno como uma unidade existencial de corpo-alma-mente, e que, portanto, precisariam ser estimulados nessas dimensões.

Descobria a cada dia que o processo ensino-aprendizagem deveria considerar as possibilidades e necessidades dos alunos sem prescindir dos conteúdos teóricos

Minha prática de 31 anos de magistério afirma que sim. A tentativa de olhar a educação sob um novo enfoque parece que é uma tentativa de colocar entre parêntesis o já dito, o já pensado e o já vivido nas experiências anteriores como educadora.

O dirigir-me atentivamente em direção ao que se doa no campo da sala, com todas as possibilidades de doações para o processo de ensino e aprendizagem me fazem permanecer presente às indagações dos alunos e a respondê-las a partir do vivido, do experienciado por eles sem deixar de abordá-las em uma perspectiva universalizante.

Incluir aspectos objetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem parece estar de acordo com a perspectiva fenomenológica da educação. Dessa forma a dicotomia, subjetividade/objetividade parece estar solucionada. O aluno nessa perspectiva passa a compreender o conteúdo a partir de sua perspectiva, ao invés apenas de conhecê-lo, na medida em que seu-ser-no-mundo passa a ser considerado pelo professor orientado fenomenologicamente.

Recursos como os de dramatizar conteúdos, vivenciá-los por intermédio das funções sensoriais, emocionais e cognitivas parecem favorecer a apreensão dos conteúdos dando a eles um significado subjetivo. Desta feita, a aprendizagem se dá a partir da significação atribuída pelo aluno a partir da forma como sua consciência capta o que se lhe oferece à sua consciência que se caracteriza fenomenologicamente falando pela intencionalidade.

VEJA MINHA TESE DE MESTRADO.

ESPERO TER CONTRIBUIDO!!!!

QUALQUER COMPLEMENTAÇÃO ME AVISE!!!!

Resposta do professor 6.

O contato que tive com a fenomenologia iniciou-se nos cursos de especialização em Musicoterapia, visto que essa área de atuação com a música fundamenta-se, em muito, na abordagem humanista existencial e, em específico na fenomenologia através da Gestalt.

Antes desses cursos, minhas experiências didáticas, por serem desenvolvidas com alunos com deficiências, centravam-se no proporcionamento de atividades que buscassem desenvolver suas potencialidades e minimizar suas dificuldades, advindas dos quadros psicopatológicos e/ou das deficiências de base. Buscava perceber como o aluno se manifestava frente aos estímulos dados, procurando observar suas dificuldades e propor ações que o ajudassem a superá-las.

Após os cursos de especialização, buscando aprofundar nos conhecimentos que ampliassem meu entendimento sobre as manifestações dos alunos, quer fossem especiais (com deficiências) ou não, frente ao processo de aprendizagem e suas dificuldades, minhas investigações e práticas verticalizaram na utilização de experiências musicais e gráficas (desenhos) como formas interventivas que buscassem efetivar ou ajudar no diagnóstico e nas intervenções. Minha atuação sustentava-se numa abordagem não-diretiva, centrada no aluno, mas ainda categorizando-o em classificações dadas pelas áreas da Medicina e da Psicologia, bem como da Psicopedagoga. Com a prática musicoterápica, fundamentada na abordagem humanista existencial, exercitava, principalmente, coletar os dados extraídos das sessões em forma de registros cursivos descritivos, sem realizar inferências ou pré-julgamentos *a priori*.

Ao aprofundar nos estudos da Fenomenologia, percebi que minha práxis centrava-se numa ‘suspensão’ das categorias dadas *a priori* e ampliei meu entendimento sobre algumas ações que realizava, como a ‘suspensão’ dos pré-conceitos (uma *époché*) e uma descrição dos fatos como eles se apresentavam, a partir de uma intencionalidade sobre o fenômeno. Outro fator importante foi a compreensão acerca da percepção, que desde então procuro aprofundar através dos estudos do teórico Merleau-Ponty. Na prática pedagógica, percebo que minha ‘escuta’ sobre o aluno através dele mesmo, de suas ações e reações, desceveando-as, se faz presente em todos os momentos: orientações nos trabalhos de conclusão de curso, supervisões clínicas dos estágios, e mesmo durante as aulas teóricas. Desta forma, vejo que minha atuação, após o estudo da fenomenologia, tornou-se mais consciente e embasada, por opção, nesta proposta.

Na docência superior, a característica marcante da fenomenologia, que percebo estar presente é a ‘escuta sensível’, a partir de uma intencionalidade em perceber, a partir do que o

outro- o aluno- manifesta, sem classificá-lo ou categorizá-lo. Vejo que esta seja uma grande contribuição da fenomenologia para a educação.

Resposta do professor 7

Certamente que sim. Os gregos já faziam tal exercício no período clássico. Pegue, por exemplo, a própria estrutura da Academia e a dinâmica dos diálogos de Platão. O método dialético atesta-nos, de certo modo, esta possibilidade. Apesar do caráter eminentemente “contemplativo” da filosofia de Platão, há, nessa filosofia, um compromisso político-pedagógico, sem o qual tal contemplação seria desnecessária. Esta é uma questão que nos remete diretamente para o problema do ensino da filosofia e, conseqüentemente, para a própria especificidade do exercício filosófico. Veja bem... em princípio, sim. Seria possível falar de didática em uma perspectiva fenomenológica, sobretudo, se levarmos em consideração o projeto da fenomenologia transcendental de Husserl. Tal possibilidade equivaleria a pensar o conjunto de significações que constituem o ser da didática enquanto “fenômeno”, tal como se revela, em sua pura significação, da maneira a mais imediata e direta, *na e para a* própria consciência doadora de sentidos. Na perspectiva fenomenológica, pensar a didática enquanto “fenômeno” consiste em reorientar, mediante o método adotado pela fenomenologia, a nossa atenção para o conjunto de significações que nos remetem, em última instância, para o núcleo invariável da didática, desocultando, portanto, aquilo sem o qual seria impossível pensar a essência desse fenômeno. O mergulho da consciência dos educadores e de todos aqueles envolvidos no processo educacional com o que Husserl chamou de “atitude natural”, isto é, boa parte dos educadores, não apenas vivenciam a Tese do Mundo, mas fazem o *uso* de tal Tese para as considerações acerca da *práxis educacional*. De certo modo, pode-se dizer que a atitude fenomenológica consiste em uma renúncia ao modo ingênuo de consideração do mundo, com vistas à recuperação do mundo em sua versão reduzida, portanto, enquanto “horizonte de sentidos”. Tal falta de pesquisa se deva talvez ao fato de que, na Área da Educação, ainda haja um pouco a idéia de que toda pesquisa deva, primeiramente, se concentrar sobre a prática educacional, e deva *derivar* da mesma. No Mundo Antigo, Platão nos dizia que não podemos procurar pelas coisas se não sabemos, ao certo, o que elas são. Afinal, como saber, ao certo, quando exerço uma tal prática, que estou efetivamente exercendo a tal prática que julgo exercer e não uma outra prática qualquer, que nada tem a ver com o que me propus a fazer? Isto mostra, em Platão, antes de mais nada, a necessidade de se fazer uma reflexão sobre as idéias na sua forma pura, pois, só assim, seria possível exercer uma prática com conhecimento de causa. Tal fato, contudo, não desvincula, muito ao contrário, conforme assinalei na questão anterior, o compromisso político-pedagógico da filosofia de Platão. Poderíamos também lembrar uma lição de Kant: dizer que o conhecimento *começa* com a experiência não significa dizer que ele *derive* da experiência.

O mesmo serviria para pensar as pesquisas em educação. Em princípio, sim. Pelo menos, se levarmos em consideração o projeto filosófico anunciado por Husserl. Bem...não sei, ao certo, o que você entende por “aspectos da formação humana”. De qualquer forma, uma coisa parece certa: se não houver uma certa inclinação da vontade para renunciar a ingenuidade da atitude natural, jamais chegaremos a iniciar, através do método fenomenológico, uma reflexão radical sobre o fenômeno educacional, cabendo, com isso, até mesmo a possibilidade de se pensar uma espécie de “Educação Transcendental”, no sentido que o termo “transcendental” tem em Husserl (o domínio onde as coisas são recuperadas, mediante a redução fenomenológica, em sua pura significação; portanto, domínio do “dar-se com máxima clareza” na consciência pura). A questão foi bem formulada e, em princípio, é pertinente à temática abordada pela pesquisa. Boa sorte no andamento da pesquisa e, desde já, encontro-me à disposição para o que precisar.

Resposta do professor 8

Eu penso que sim. Para efetivar a devida articulação entre a teoria e a prática é preciso que o professor reconheça que toda ação pedagógica tem uma teoria que a sustenta e seu dever, enquanto educador, é explicitar tal teoria analisando a essência mesma do que seja um ato pedagógico. O educador não deve apenas agir pedagogicamente, mas sobretudo, deve discursar sobre seu fazer pedagógico. Neste cenário, pensar e fazer se articularão. Não tenho dúvidas, quanto a essa possibilidade. Entendo didática como ciência que discursar sobre os diferentes modos de ensinar. Associando essa perspectiva de compreensão da didática com a atitude fenomenológica de buscar insistentemente redescobrir o mundo, podemos considerar a didática do de vista das vivências de um educador que se esforça para que seus alunos possam experimentar a redescoberta do mundo a partir de seus ensinamentos. 1. Estimular os alunos a falarem o que sabem sobre determinado conhecimento; 2. Propor os alunos suspenderem seus conhecimentos, suas convicções já consolidadas; 3. Criar situações de aprendizagens em que os alunos possam se aventurar em redescobrir aspectos não vivenciados dos conhecimentos já adquiridos; 4. Finalmente, trabalhar com os alunos o sentido fundamental da atitude fenomenológica de lançar seus olhares para, a partir do já visto, procurar ver o não visto ainda. O grande desafio é convencer os docentes a suspenderem, temporariamente, as convicções já estabelecidas. Em seguida, o desafio é assumir a condição existencial de seres limitados que nunca alcançarão o total desvelamento do ser. Eu penso que a falta de pesquisas que discutam as contribuições da fenomenologia para os diferentes saberes não atinge apenas a didática, mas a outras áreas do conhecimento humano. Talvez seja preciso recuperar o sentido original de retornos às coisas mesmas proposto por Husserl e mostrar que essa atitude é fundamental para todos os saberes humanos, independente dos resultados alcançados das pesquisas realizadas por Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre e outros. Sim. Se estimulamos os educadores a pensarem sua própria prática pedagógica antes de enquadrá-la nas perspectivas teóricas já consolidadas, poderemos alcançar as vivências do ato de ensinar, e a partir das descrições dessas vivências, poderemos propor ressignificações dos discursos acerca da didática. 1. Capacidade de se espantar com o mundo; 2. Capacidade de fazer perguntas sobre sua prática; 3. Capacidade de discursar sobre a prática pedagógica; 4. Capacidade de argumentar e dialogar com o “outro”; 5. Capacidade de tolerar as diferenças. Gostaria de destacar que, talvez, seja necessário levar também em consideração, na sua pesquisa, o problema da alteridade. Digo isso, por entender que a didática implica sempre

numa relação, por tanto, há sempre um eu e um tu que vivência essa relação de ensino e aprendizagem permeada por uma determinada perspectiva didática.

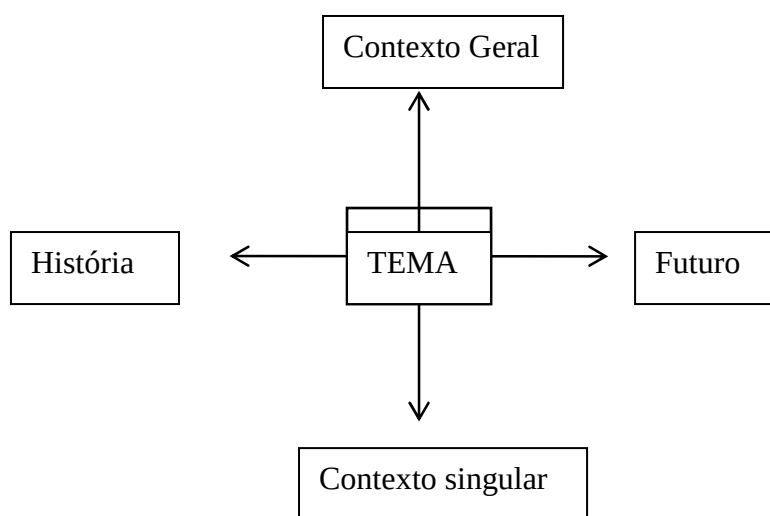
Resposta do professor 9

Sim, desde que se desenvolvam reflexões em torno desse fazer e desde que se consiga o engajamento dos discentes. Para tal, é preciso que o docente desperta a curiosidade e a motivação dos discentes. É ainda preciso que o docente se despoje de um papel de autoridade absoluta, partilhando experiências com os demais. É possível se pensar em um conjunto de práticas didáticas que tenham como norteadores princípios fenomenológicos. Desses, o primordial é a ênfase na experiência intersubjetiva e nos aspectos que envolvem percepção, sensação, sentimento e correlação entre o pensamento e a realidade em si. Existem múltiplas possibilidades. Se pensarmos que a fenomenologia não pode ser encarada como uma visão unilateral, como uma perspectiva teórica em absoluto, pensamos a fenomenologia como um “atravessamento”, como algo que “atravessa” as diversas formas de fazer, incluindo aqui a experiência de sala de aula. Assim, modelos podem ser desenvolvidos a partir mesmo de idéias diferenciadas. Consigo imaginar agora a perspectiva do ensino-centrado no estudante, de Carl Rogers, que apesar de não lidar diretamente com conteúdos fenomenológicos, acaba por tocar perspectivas importantes da teoria a partir de uma experiência iminentemente prática. Outras perspectivas podem lidar com as mesmas questões de formas distintas, desde que os aspectos teóricos estejam em segundo plano. Em especial o fato do docente ter que lidar com elementos previamente definidos dentro do contexto pedagógico, como por exemplo, o tipo de conteúdo a ser ministrado, ou ainda mais preocupante, os limites ou metas a serem desenvolvidos. Diante disto, a limitação de ação, tanto do docente quanto dos discentes ficam patentes. Outra dificuldade decorre da autocracia do conhecimento estabelecido. Em geral, este tipo de conhecimento vem “pasteurizado” e “fechado” em pacotes. Isso impede o aspecto mais importante da aquisição e sedimentação do conhecimento, que a sua produção autêntica. Assim, se a estrutura didática não permite uma reflexão em torno dela, se torna vazia. A crença, ainda predominante, de que a ciência “dura” deve promover um distanciamento do sujeito de sua prática, como forma de melhor desenvolvê-la. Assim, não se permite que o sujeito se aproprie de sua própria vivência, de modo concreto, dada a valorização de aspectos racionalistas. Do ponto de vista formal, estruturado, creio que não. Novamente me salta aos olhos a idéia de que a fenomenologia não pode ser reduzida, nem a um contexto, nem a uma perspectiva absoluta. Assim, pensarmos uma “didática fenomenológica” como uma corrente ou uma escola, com princípios definidos, estruturas montadas, etc, seria um absurdo. Parafraseando Buber, uma didática neste sentido seria uma abordagem, um olhar, um acolhimento, uma possibilidade, ou mesmo um horizonte de possibilidades. Assim, seria muito mais uma epistemologia pedagógica, uma reflexão

acerca dos fundamentos de uma prática pedagógica, do que um conjunto de tarefas em si. Experiência concreta, reflexão constante sobre seu fazer, busca de sentidos, ênfase nas relações, visibilidade do outro, desenvolvimento de um senso ético. Neste aspecto, creio que uma didática ou uma pedagogia fenomenológica deve lançar mão da diversidade dos fazeres humanos, que são essencialmente aspectos de seu “viver”. Assim, toda possibilidade de acessar essa vivência deve ser vislumbrada na tarefa pedagógica. Arte, literatura, cinema, música, ciência, deixam de ser elementos de um contexto, para serem percebidas como vivências humanas. reio ser absolutamente necessário repensarmos nossas formas de fazer educação, de se pensar a formação profissional, nas mais diversas áreas, e para tal precisamos resgatar o sentido ético embutido no pensamento fenomenológico. Essa tarefa é necessária e fundamental. Parabéns pela iniciativa.

Resposta do professor 10

Uma prática pedagógica tem que necessariamente articular a dimensão teórica com a técnica (pedagógica), ou seja, o modo de compreender a realidade, o homem, as teorias, está diretamente relacionada ao modo de transmiti-la e de pesquisá-la. É possível sim falar de didática na perspectiva fenomenológica. A didática fenomenológica tem como contribuição fundamental romper com a concepção idealista de conhecimento, mostrando que este sempre se produz na relação direta com o objeto (relação noemático-noética). Por isso, o conhecimento tem que se voltar para a realidade concreta e não se sustentar puramente em deduções lógicas e reflexões isoladas da realidade. O conhecimento deve ter um vínculo com a práxis, ou seja, a sua dimensão teórica tem que estar vinculada com a sua aplicabilidade, sua função social. Neste caso, é fundamental a perspectiva descritiva na didática, estabelecendo links do tema abordado com o contexto concreto em que se insere. Se trabalharmos com a perspectiva sartriana, esta proposta se desdobra no movimento progressivo-regressivo, ou seja, situar o contexto mais geral que envolve o tema abordado, suas características mais universais e retornar as especificidades que tornam o tema singular, fazendo sempre este movimento de ida e volta entre o específico e o seu contexto e vice-versa, no sentido que o Sartre chama de vertical. Este movimento progressivo-regressivo também deve ser feito no sentido horizontal, que implica tomar o objeto em seu contexto histórico e ao mesmo tempo em suas perspectivas futuras, fazendo o vai e vem entre estes aspectos



Em termos de Relação Professor-Aluno, quem trabalha na perspectiva fenomenológica tem de estabelecer relações dialógicas. O professor deve ter a autoridade do saber, sim, mas não o autoritarismo. Sendo assim, o ensino deve ser baseado na exposição dialogada.

O aluno deve ser levado a refletir sobre o tema, situando-se frente ao seu contexto e adquirindo a condição de transcender o aprendizado específico para outros temas e contextos, pois tem de aprender a pensar a realidade de forma distanciada e crítica. O aluno, considerado enquanto pessoa, é sujeito ativo do processo de aprendizado, sendo respeitado em seu ritmo, seus conhecimentos anteriores, sua cultura de origem. Estes são aspectos que devem ser considerados no ambiente de ensino, sendo que o aprendizado fará sentido quando for ao encontro de sua experiência concreta, cotidiana. Desta forma, a práxis (vinculação teoria-prática) deve estar no centro dos procedimentos educacionais adotados. Romper com a lógica idealista, por um lado e tecnicista, por outro, que predomina na didática e na formação dos docentes. Sendo assim, por um lado, o conhecimento está distanciada da realidade, por outro, o aluno é considerado de forma mecânica, mero depositário de conhecimentos. Superar este ranço da formação é um dos principais desafios. A dificuldade é conseguir fazer o movimento progressivo-regressivo, sem ficar prisioneiros dos encantos de um extremo e outro. Faltam pesquisas por várias razões, entre elas: o desconhecimento do método fenomenológico e suas aplicações, o predomínio de outras metodologias hegemônicas: pedagogia clássica, tecnocrática, marxista. Como vimos acima, é possível sim, mas sempre em interlocução com outras didáticas que tem horizonte ontológico e epistemológico semelhantes, como o marxismo, o construtivismo, o sócio-cultural, entre outras. A formação tem que ser sólida em filosofia (ontologia, epistemologia) e em psicologia fenomenológica. Elogio o interesse de pesquisas a didática fenomenológica, pouco estudada e aplicada!