

Fenomenologia e Educação

Rui Josgrilberg¹

Resumo: O objetivo é oferecer uma breve introdução à abordagem fenomenológica da formação do ser humano como processo educativo com contribuições e perspectivas que não são as mesmas da investigação empírica. Como estas, as contribuições da fenomenologia da educação são também vitais para a visão compreensiva e a possibilidade de pensar mais radicalmente as atitudes essenciais da pedagogia. O exemplo dado das idades da vida é apenas ilustrativo dessa abordagem.

Palavras Chave: fenomenologia, formação, idades da vida.

Abstract: This essay provides a short introduction to the phenomenological approach to the emergence and development of human beings in dependence and correlation with educational processes in human formation (*Bildung*). The phenomenological and empirical methods are completely different from one another. Despite of the different nature of phenomenological contributions to educational processes, the method is productive and necessary. The phenomenological purpose is to offer a comprehensive perspective, and the possibility of a more radical approach to the meaning and essential attitudes of our educational work. The ages of life examples are only illustrative of this approach.

Keywords: phenomenology, human formation, ages of life.

Introdução

A julgar pela quantidade de artigos sobre fenomenologia e educação no Brasil podemos afirmar que adquire uma crescente importância entre os educadores. Entretanto, o modo de aproximação da fenomenologia como método e sua contribuição para a educação suscita dúvidas em muitos espíritos. Nosso objetivo, em vista de tentar esclarecer algumas destas dúvidas, será o de explicitar uma primeira aproximação do método e do que queremos dizer quando falamos de fenomenologia da educação.

A fenomenologia hoje tende para uma derivação hermenêutica ou uma interpretação do sentido que vai além da descrição da pura essência (eidética): trata-se aqui de uma *fenomenologia hermenêutica*.

Em segundo lugar, tentaremos aclarar e aprofundar fenomenologicamente o sentido da educação. Mas, visamos apenas alguns de seus aspectos da incidência da fenomenologia sobre a educação e oferecer um exemplo baseado nas idades da vida.

Por que a fenomenologia?

A fenomenologia germinou dentro de uma crise de ceticismo do jovem matemático e filósofo Edmund Husserl. O ser humano vive cercado por mediações que relativizam o conhecimento. À semelhança de outros pensadores no passado (e.g., Descartes) tornou-se necessário encontrar um *começo bom* para pensar. Husserl descobriu a possibilidade, através da ideia da *intencionalidade*, de explorar o caminho do sentido das coisas em sua manifestação imediata na percepção (Husserl usa a expressão “imaneente”). A intencionalidade foi interpretada pelo fundador da fenomenologia como um poder capaz de superar em um ponto o relativismo das

¹. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião e do Programa de Pós-graduação em Educação da UMESP.

mediações para fornecer um ponto de partida seguro, embora o desenvolvimento hermenêutico não esteja assegurado. O objeto recolhido *in vivo acto* na percepção possui uma esfera de operação que independe das muitas mediações nas quais vivemos o dia a dia ou na ciência. A imediaticidade do que se dá é garantida pela característica *intencional* de muitas de nossas vivências, isto é, a de um conjunto de nossos atos estarem voltados diretamente para algo. Esse algo atingido pela intencionalidade na percepção é um objeto dado originariamente não apenas na sua particularidade existencial, mas ideado como uma universalidade que pode ser refletida possibilitando uma ampliação da ideação em direção à essência.

A intencionalidade significou para Husserl a superação do ceticismo pela capacidade de vazar todas as espessuras ideológicas e culturais que nos envolvem e que nos dão os objetos já interpretados em sistemas como o da linguagem, as visões de mundos, as ideologias, as habitualidades, e todas as espessuras culturais que contaminam historicamente o dado originário. A intencionalidade descreve um aspecto do espírito humano de ir ao objeto, alinhado com a linguagem, mas não condicionado por ela quando atinge o objeto na percepção originária. A linguagem não faz a mediação em todos os lados? Em termos gerais, sim. A fenomenologia compartilha com a grande temática contemporânea em torno da linguagem. A fenomenologia é essencialmente uma questão do sentido. Por isso a fenomenologia sempre tem a ver com as questões de linguagem. Porém, a fenomenologia é paralinguística (isto é, caminha com a linguagem e mesmo dependendo da língua vai além dela; a relação com o mundo tem um momento intuitivo extralinguístico); mesmo dependendo de nossa encarnação linguística alcançamos a *coisa mesma*.² A descrição do objeto intencional pelo retorno às coisas mesmas implica o reposicionamento do objeto visado no discurso. A intencionalidade nos muitos atos intencionais, por assim dizer, “vaza”, “trespassa”, “perfura”, as espessuras que nos afastam da coisa mesma.

Esse movimento metódico é operado em primeira pessoa antes que de opiniões ou teorias de outras pessoas.

A percepção nessa imanência é uma *vero-percepção* (como no alemão *Wahrnehmung*, apreender a verdade no apreendido) ou o que se dá nos limites em que se dá.³ O percebido não é contestável enquanto puro percebido.

Partimos de um saber, um saber originário dado em nossa vivência intencional. Um saber do sentido ou da essência (o modo de ser) efetivado nesse domínio possui características que não são possíveis nem na ciência formal, nem na ciência empírica.⁴ Que o saber do sentido ou a ciência da essência (intuída imediatamente a partir da percepção e das vivências intencionais) tenha validade independente e segue *seu caminho próprio* tornou-se para o Husserl a crítica final ao ceticismo e ao relativismo. Esse saber do sentido funda-se em sua *imanência* primeira ou na *percepção imediata e intuitiva* do que aparece a nós ou é visado por nós. Apesar

² A palavra e o significado servem de fio condutor para a não-palavra do vivido intencional, da coisa mesma, do *noema*. Uma vez alcançada a vivência do objeto intencional só resta o caminho de se reincorporar a um discurso de resignificação.

³ Husserl, E., *Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica*, São Paulo, Ideias e Letras, 2006, p. 69, o filósofo enuncia o princípio de todos os princípios: “toda intuição doadora originária é uma fonte de legitimação do conhecimento, tudo o que nos é oferecido originariamente na “intuição” (por assim dizer em sua efetividade de carne e osso) deve ser tomado simplesmente como ele se dá, mas também nos limites dentro dos quais ele se dá”

⁴ Em oposição ao princípio nominalista que atribui ao conhecimento intuitivo somente a esfera do sensível Husserl amplia a intuição perceptiva com o conhecimento intelectual imediato (universal). Também não se trata do conhecimento abstrativo.

de todas as necessárias mediações culturais o ser humano tem um começo bom para conhecer a realidade.

Essa imediaticidade bem explorada é um caminho que leva à essência intencional das coisas, universalidade do modo de ser das coisas. Para seguirmos com a fenomenologia é necessária a experiência dessa imanência perceptiva que fornece de imediato uma primeira ideação da coisa visada. Visar algo é visar o sentido de algo no seu conteúdo dado e na sua idealidade primeira o que permite a expressão linguística e lógica do objeto visado.

Nesse começo bom o que é dado em minha percepção de algo, em meu ver algo, imaginar algo, duvidar de algo ou expressar algo, o que eu vejo, ouço, imagino, ou expresso, possui um valor por si que é imediato e *independentemente* de sua correspondência ou não com a coisa transcendente (referência que corresponde à percepção sensível e é *independentemente* das transmissões pelas quais ela eventualmente chegou a mim). As coisas além de nós (transcendentes a nós) são dadas e percebidas intencionalmente de modo imanente tendo características inteligíveis próprias sem que as características singulares e temporais da coisa externa interfiram na sua inteligibilidade primeira de dado imanente. *O modo das coisas aparecerem como existentes é muito diferente do modo de as coisas transcendentemente aparecerem como imanes e implicam em dois métodos diferentes de conhecimento: o fenomenológico e o empírico.* A fenomenologia investiga a manifestação das coisas nessa imediaticidade ou imanência. A riqueza dessa experiência permite uma investigação do sentido das coisas de modo independente das investigações que partem da existência transcendente das coisas (abordagens empíricas). Embora os dois modos de produzir conhecimento necessitem dialogar e um possa contribuir para o outro, temos, do ponto de vista metodológico, dois modos inteiramente diversos ou duas atitudes muito deferentes de abordagem do objeto. A idealidade das coisas não é dada de modo empírico ou por abstração da experiência da coisa existente; não é uma generalização. A idealidade é dada na intuição universal da coisa, esfera a ser explorada reflexivamente e analiticamente com a descrição de suas propriedades.

Pelo dito acima a questão da relação com sentido está no centro das preocupações da fenomenologia. Para a fenomenologia o sentido é uma relação ontológica originária e não é possível para ela uma explicação empírica ou através de métodos dedutivos da linguística, por exemplo. O sentido é o nó górdio da fenomenologia. A fenomenologia trata de elucidar nossa relação com o sentido das coisas descrevendo como chegamos a ele, como o pensamos, especialmente através da linguagem, e como analisamos sua estrutura. Fica claro que para a fenomenologia o sentido tem uma dimensão pré-linguística embora o sentido seja dado em posição de linguagem. A fenomenologia explicita metodicamente o saber do sentido das coisas. Nossa relação com o sentido é mais complexa do que a relação com o significado na língua. Essas vivências intencionais precedem e preparam as significações dadas nas experiências e linguagens cotidianas ou os conceitos das ciências empíricas, das ciências formais.

A fenomenologia é uma tentativa de recuperar o *thaumázein* (assombro, espanto) da experiência originária, não apenas para a poesia, mas torná-la produtiva como saber e permanecer no originário da percepção adotando um caminho reflexivo que se mantenha na esfera de sua manifestação. O *thaumázein* filosófico é um indicativo dessa experiência originária para a qual a fenomenologia quer promover o retorno. Através dessa experiência bem focada e intensificada busca-se chegar á possibilidades aberta pela intuição originária do sentido, e expressá-las, mesmo que parcialmente, numa descrição em significados linguísticos. O significado não iguala o

sentido; é um recorte do mesmo.⁵ Ele inclui a relação ontológica com o sentido sem que o iguale. A fenomenologia é ontológica porque trata do sentido ou o modo de ser das coisas originariamente. Em certo sentido, a fenomenologia é uma reinterpretação da proposição de Aristóteles segundo a qual “o ser propriamente dito se diz em diferentes significados.”⁶ Os diferentes significados são possíveis graças a um fundo e uma fonte de sentido onde o significado pode ser determinado (isto é, estabelecidos em “termos”, términos, limites, recortes). Essa fonte é um todo de sentido que a filosofia denomina como o sentido do ser. Portanto, nossa relação imediata com o sentido implica na necessidade de distinguir sentido e significado. Embora essa diferenciação nem sempre fosse clara para os fenomenólogos ela se tornou progressivamente importante para o criador da fenomenologia.

No subsolo de nossas experiências (não no sentido psicanalítico) temos um começo bom que pode ser revisitado. A ideia mesmo de experiência é ampliada.⁷ O começo bom do lado do sentido atingido recebe de Husserl a designação de *noema*. *Noema* é um termo que Husserl utiliza da filosofia grega para expressar o sentido visado pela intencionalidade, ou o sentido com todas suas possibilidades imediatas pensáveis e teóricas. A *noesis*, seu correlato, é o ato intencional que atinge o objeto. A análise dos atos intencionais é correlata com a análise dos conteúdos noemáticos.

A fenomenologia é uma evidenciação analítica e descritiva das condições fenomenológicas do objeto. A linguagem recolhe aspectos do sentido em significados o que possibilita a descrição, uma descrição que acontece à margem de toda explicação empírica.

A fenomenologia não inventa ou constrói a coisa visada; é a coisa mesma que se manifesta. Não se trata de sobrepor nossa estrutura mental ou psicológica à coisa que se manifesta. O objeto intencional não se confunde com as condições psicológicas, históricas, científicas ou culturais.

Para se apoiar nas condições originárias do fenômeno a fenomenologia, na maioria de seus praticantes, recomenda a *epoché*. A *epoché* é uma suspensão provisória das mediações deformantes (mesmo aquelas necessárias ao conhecimento empírico). Pela *epoché* pretende-se ater-se ao fenômeno num exercício de recuperar o movimento formador originário.

A exploração do *noema* pela variação imaginária revela o caráter apriori⁸ desse núcleo e de sua exploração, a análise das relações possíveis, permitem uma descrição eidética ou essencial do objeto intencional visado. A fenomenologia eidética é a que mais nos interessa aqui (sem os pressupostos husserlianos da fenomenologia transcendental); a fenomenologia das essências ou eidética deve ser completada pela

⁵ Não nos atemos aqui a nenhum fenomenólogo em especial. Mas, a distinção que aparece progressivamente em Husserl entre *sentido* e *significado* tornou-se absolutamente essencial para nossa compreensão fenomenológica, hermenêutica e ontológica. Enquanto Frege se atém ao significado e à referência, Husserl atribui ao sentido uma característica que ultrapassa muito a de significado, ainda que o significado seja também sentido. Em germe ela já se encontra nos primeiros cursos de Husserl, como por exemplo, o de Göttingen “Sobre a teoria da significação” (1908), publicado postumamente.

⁶ Aristóteles, *Metaph.*, E,2, 1026 a, 30-35. Edição trilingue de Valentin Garcia Yebra, Madrid, Editorial Gredos, 1998 (2ª. Ed.)

⁷ O ser (o latino *esse*, o grego *on*) pertence a uma família de palavras (raiz no sânscrito cuja experiência originária e significados dependem da circulação palavras dessa família, palavras que se tomarmos em sua expressão latina inclui o ser (*esse*), o ente, o sentido sensível, o sentido significado, a essência (o modo de ser), o sentimento, o senso, o consenso, o possível, o poder, a presença, a ausência, etc.

⁸ O a priori das coisas não tem uma única interpretação na fenomenologia. A essência tomada como absoluto leva ao idealismo. Nós optamos por interpretar o a priori das coisas (a essência) como exercendo uma função regulatória e exploratória do sentido. O a priori funciona como o horizonte universal da coisa. A função exploratória do sentido é infundável. A fenomenologia entronca-se aqui com a hermenêutica.

hermenêutica por suas implicações interpretativas para a vida tomada como um todo inclusive pelas mediações históricas.

A fenomenologia, embora comece com atos de consciência não se reduz à consciência. Nossa experiência revela uma quantidade de formações passivas e o nosso corpo também se manifesta ser intencional por uma “intencionalidade operante” que atua num nível que a consciência só se dá conta, quando isso acontece, por um trabalho de análise reflexiva de recuperação. A fenomenologia do corpo, por sua anterioridade passiva, progressivamente se deslocou para o centro de preocupações temáticas da fenomenologia. O corpo humano não pode ser compreendido só como natureza; ele é natureza em relação interativa com a linguagem e a cultura.

A fenomenologia ampliou progressivamente seu escopo na medida em que clareou o dado de que toda operação intencional tem como pano de fundo ou horizonte um “mundo”. A ideia de ser-no-mundo é originária. Habitamos um mundo comum a todos como horizonte maior e habitamos nossos mundos particulares que se insere no horizonte universal de mundo. A fenomenologia se transforma em hermenêutica nessa relação com o mundo e com a vida. A fenomenologia abre a possibilidade de uma compreensão dialética entre um mundo onde cabem muitos mundos. A abordagem fenomenológica do mundo trouxe uma nova contribuição para a compreensão e o reconhecimento do mundo cotidiano como um saber em face de outras formas de saber, como o científico. O mundo vivido do cotidiano, o *Lebenswelt* (Husserl) antecede o mundo da ciência. Tanto a ciência empírica quanto a fenomenologia respondem em última instância ao mundo vivido do cotidiano, solo e ponto de partida para toda investigação qualquer que seja ela.

O prolongamento hermenêutico da fenomenologia abre uma porta de diálogo com outras instâncias que se preocupam com a elaboração cultural do sentido. A aproximação do sentido eidético ou essencial com o sentido sedimentado no mundo cotidiano, na cultura ou revisto nas ciências é necessário para que a descrição fenomenológica tenha efetividade nas diferentes formas de vida concreta que vivemos. Uma fenomenologia da educação que apenas descreva apenas o movimento ideatório da essência da educação fica a meio do caminho. Para servir de fato à educação necessita da ampliação hermenêutica.

A tematização da experiência originária e da objetivação fenomenológica dos modos de ser, o sentido e sua encarnação linguística, a corporeidade, o mundo da vida e as formas de vida que ele comporta, além de outras ideias, assume uma importância decisiva para a relação da fenomenologia com a educação e para uma compreensão hermenêutica da educação.

Uma abordagem fenomenológica da educação

Partimos da vivido da educação (teorias, conceitos, dados empíricos, etc. são suspensos provisoriamente). A vivência da educação é inseparável da vida e nos acompanha em cada passo. A experiência da educação nos abre a percepção de um ser humano que se desenvolve educando-se. A experiência da educação nos remete de imediato à fenomenologia genética que revela a constituição do ser humano em sua formação no tempo. O ser humano revela suas características essenciais em formação. O ser humano está sendo. A educação aparece na base da antropogenética.

Na análise da vivência intencional e eidética da educação constatamos inicialmente que há sempre um “outro” implicado direta ou indiretamente. O fenômeno educativo é um fenômeno da convivência humana. É intencional porque implica as condições de percepção de um indivíduo que percebe ou recebe passivamente (no caso do bebê) algo transmitido por outro. No conteúdo ideativo da

educação algo é recebido do mundo humano que nos cerca. Embora envolva a natureza, não se trata mais de uma natureza sem a intervenção humana. Um “outro” vem implicado, pois a educação envolve algo do universo humano que é compartilhado. Esse universo humano da educação é dado numa ambiência social. Educação possui sempre uma dimensão social. A ambiência social da educação aparece em formas de vida humanas sedimentadas designadas como cultura. Temos os dados analíticos iniciais de educação como envolvendo sempre uma relação de alteridade e o compartilhamento da dimensão social e cultural de nossa vida. Podemos compreender que somos natureza, mas natureza transformada culturalmente.

A educação, por outro lado, mostra em seu conteúdo que o compartilhamento é uma dinâmica de “formação”. A educação trabalha com o modo de ser humano e com formas de vida que esse modo de ser humano assume concretamente. A ideia de formação⁹ é uma ideia que está presente continuamente onde o compartilhamento adquire ou sedimenta condições de sentido. Os indivíduos e os grupos de indivíduos estão posicionados para a formação e a educação exige essa abertura entre os envolvidos. O ser humano é, em uma de suas dimensões originárias, “a abertura para ser educado”. A “abertura para o ser educado” é uma vivência necessária de todos os envolvidos na relação de convivência e de educação. Essa relação originária pode ser explorada analiticamente desde a forma fetal até a morte do indivíduo.

A ambiência social e as formas culturais também devem ser submetidas ao escrutínio vivido e intencional. As formas culturais fazem uma mediação necessária na relação educativa. Essas formas culturais são parte de nosso vivido humano e assumem um caráter poderoso na educação: em boa parte a formação através das formas culturais é passiva sem que o indivíduo ou o grupo se dê conta plenamente do que está ocorrendo. Outra parte pode ser conduzida pela atenção e vontade humana. Esses aspectos educativos da cultura são nomeados pelos gregos antigos sob o termo “paideuma”¹⁰. Esse termo (*paideuma*) quase se confunde com termo cultura. Ele, porém, é útil por sua ênfase no aspecto educador da cultura. A ambiência social e cultural cria modos de vida humana marcadas por desejos, relações de poder, indicações de ações, valores, possibilidades, etc., As utopias sociais são parte de formações ideológicas e de preocupações éticas na educação (como ajudar na “formação para o bem viver, com os outros e mediados por instituições justas”, diz Ricoeur).

A força da *paideuma* cria variantes na relação de educação em suas criações. A técnica interfere continuamente de modo positivo ou negativo na formação de pessoas. Além das próteses (McLuhan) que multiplicam os poderes físicos do ser humano, podemos falar de próteses voltadas mais para a vida mental ou espiritual ou próteses da linguagem do ser humano que prolongam a linguagem como órgão de expressão do espírito: a escrita, o livro, a tecnologia de informação em geral. A relação de educação originária permanece como fundo, mas é modificada na sequência por essas próteses mentais. Provocam modificações importantes nas relações sociais. Como em toda relação educativa, a introdução desses componentes técnicos aumenta a presença de ambiguidades mais ou menos sérias na formação e que implicam em desconstrução ou construção de novos objetivos educacionais. Especialmente, a última prótese mencionada, as atuais tecnologias da informação.

⁹ *Bildung*, é uma expressão corrente no iluminismo alemão, em Kant e Lessing, por exemplo, mas que se tornou temática no romantismo, especialmente em Goethe, Schelling, Humboldt, Schleiermacher, disseminando-se em várias direções e também na fenomenologia, com Scheler, entre outros.

¹⁰ Cf. as obras clássicas de W. Jaegger *Paideia, die Formung der griechischen Menschen* (trad. esp. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, 1957) , e Leo Frobenius, *Paideuma, umrisse einer Kultur- und Seelenlehre* (trad. esp., *Paideuma, la cultura como ser viviente*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934).

A ideia da *paideuma*, de uma cultura educadora, alberga uma multiplicidade de formas de vida e de possibilidades onde umas possuem uma generalidade universal ou quase universal como a ciência, a arte, a religião, os mitos, etc.; e outras formas que se multiplicam quase infinitamente e constituem “mundos” onde as pessoas exercitam suas possibilidades. O ser humano cria “mundos”, além das formas mais gerais, onde vive. A fenomenologia ajuda muito na compreensão da relação de “um mundo horizonte” onde “muitos mundos” são possíveis. Esses mundos são também mediadores na educação. Essa relação *um mundo-muitos mundos* é essencial na educação. Essa relação permite compreender melhor, por exemplo, a progressiva generalização da chamada “globalização” ou da “máquina global” e a progressiva formação de mundos particulares.

A educação implica em diferentes comportamentos e atitudes em face desses “mundos”. Pessoas e mundos implicam em diversidade na educação. Seguindo a fenomenologia freiriana podemos falar da necessidade de uma leitura do mundo, ou da leitura dos mundos, que acompanha a ação educativa. Os mundos com os quais a educação trabalha são formados em uma variedade de categorias que pode envolver idade, grupo social, interesse, necessidades, culturas, etc. Um princípio essencial que decorre dessa consideração dos mundos em que vivemos é: a educação acontece na relação entre diferentes mundos que são compartilhados. Esse princípio, a necessidade de leitura de mundos e de compartilhamento de diferentes mundos, já coloca a fenomenologia da educação no seu prolongamento hermenêutico.

Segundo a intuição kantiana o ser humano só se torna ser humano pela educação¹¹. Vimos que a antropogênese traz com ela a educação entre dois polos entrelaçados (*intentionales Ineinander*¹²: o polo natureza e o polo cultura. Porém não devemos pensá-los como simétricos. Um excede o outro e interfere no outro. Identificamos natureza e cultura por vivenciarmos uma atuando sobre a outra. A transação entre natureza e cultura não abre a possibilidade isolarmos uma da outra (muitos estudiosos propuseram a dicotomia entre uma e outra esfera no século XIX e começo do século XX). A natureza só adquire sentido se vista na ótica de uma cultura. Por outro lado, uma cultura só se efetiva por transação com aspectos naturais.

O corpo humano é uma formação-evento que acontece nessa interação da natureza com a cultura. A fenomenologia intui o corpo vivo (*Leib*) como o lugar onde o *intentionales Ineinander*, lugar vivo do intercurso intencional da encarnação humana entre ambas. O corpo é corpo natural e corpo cultural ao mesmo tempo.¹³ O corpo é o lugar de transação entre natureza e a *paideuma*. Ele ocupa um lugar central nas questões educacionais. Difícil é exagerar sua importância na fenomenologia e na educação. Os mundos que habitamos funcionam como uma extensão do corpo cultural. O vivido intencional tem sua origem no corpo como “intencionalidade operante” e se prolonga em outras formas de intencionalidade. O corpo, já o intuíu Aristóteles, tem na motricidade uma de seus aspectos formadores essenciais.¹⁴ A cinestesia humana não é apenas a autopercepção ou sensibilidade orgânica dos movimentos do corpo. A cinestesia humana acontece na fronteira do corpo natural com o corpo cultural. A dor física no ser humano não é apenas física. A cinestesia

¹¹ Kant, I, *Sobre a pedagogia*, São Paulo, Unimep, 1999., p. 15 : “o ser humano só pode se tornar ser humano pela educação” (*Der mann kann nur menschen werden duech erziehung*).

¹² Expressão de Husserl, o intercurso ou a intencionalidade de um vista pela intencionalidade que se faz por correlação de uma coisa com outra. Próxima da *sympleké*, de Platão e Aristóteles, ou *quiasma*, de Merleau-Ponty.

¹³ Cf. Walton, R. Graciela “La paradoja cuerpo natural-cuerpo cultural”, in *Corpo e Existência*, ed. Por Da.Castro et al., São Bernardo do Campo, UMESP-Sobraphe, 2003, pp. 25-46.

¹⁴ Cf. Aristóteles, *Aristóteles, Física*, Livro III-VIII. Traducción y notas de Guillermo Echandía, Madrid, Editorial Gredos, 1995.

humana que experimentamos parece dar-nos o símbolo ou o indício vivido de que o corpo é origem. Sem cinestesia não há vivido existencial de si mesmo. Mesmo na vida intrauterina o corpo em formação depende de movimentos que desenvolvem as possibilidades e potencialidades orgânicas ao mesmo tempo em que enfrenta aconchegos e adversidades cuja origem não é apenas orgânica. Mesmo na formação intrauterina já encontramos fortes indícios de interação com o mundo cultural externo.

O sistema de possibilidades motrizes do corpo é portador potencial de sistemas e possibilidades simbólicas: o corpo tem a capacidade estranha de movimentos que se transformam gestos simbólicos que nos dão um “mundo”. O corpo aparece como fonte da nossa relação com o mundo que vai do sensível ao sentido e suas possibilidades linguísticas, teóricas e práticas. Corpo e mundo se desenvolvem como imanência simbólica um do outro. Não só o ponto zero do entorno espacial, mas também minha localização no tempo entre um “antes” e um “depois”, reconhecidos nas atividades simbólicas, especialmente a linguagem. As relações do corpo com o espaço e o tempo desencadeiam uma série de possibilidades existenciais. O corpo, finalmente, é vivido como *fons et origo* de nossas possibilidades humanas mais profundas da existência, inclusive a do intervalo reflexivo (na consciência de um antes e um depois temporais) de convivência humana na sociedade e produção ativa de conhecimento, atitudes (vontade), horizontes de vida cognitiva, ética, estética e religiosa. Fenomenologicamente o espírito é um não visível do corpo. E o corpo é um visível do espírito.

Uma visão compreensiva da educação inclui uma fenomenologia do corpo. A antropogênese ativa acontece como articulação da educação onde as possibilidades vivas e criativas da corporeidade se desenvolvem na busca de uma vida e convivência humana feliz e justa.

Se pensarmos na formação humana como antropogênese ativa nós teremos que reconhecer que o ser humano cultural toma o carro em movimento da natureza e participando dela, mas assumindo o movimento com uma capacidade relativa de direcionamento.

A fenomenologia na educação pode ser tratada em duas direções: uma, no aperfeiçoamento e compreensão do ato de educar; outra, oferecer um caminho para a autonomia da observação em primeira pessoa do estudante. O exemplo que oferecemos é corresponde à primeira possibilidade.

Na relação da fenomenologia com a educação não podemos ficar restritos à fenomenologia eidética (de importância fundamental) e passamos à fenomenologia hermenêutica que promove o diálogo com outros aspectos da pedagogia e de outras ciências. Um exemplo clássico: *as idades da vida* em relação à apropriação do corpo e da linguagem. A observação natural e não científica dos antigos nos legou uma abordagem das idades da vida que pode ser retomada fenomenologicamente. Cada fase é observada em relação ao todo e não como uma fase explicativa da outra. Nossa análise será simplificada por distinguir com a tradição antiga:

- a) o corpo não falante do *infans* (*infans* = não falante);
- b) o corpo falante do *puer*;
- c) corpo que se transforma na busca de outro modo de relação consigo mesmo e com o discurso, o corpo *adulescens*.¹⁵

¹⁵ Exemplo do bispo Isidoro de Sevilha: “*Gradus aetatis sex sunt: infantia, pueritia, adulescentia, juvenus, gravitas atque senectus. Prima aetas infantia est, quae porrigitur in septem annis. Secunda aetas [est] pueritia, id est purao et necdum ad generandum aptao. Tertia [aetas est] adulescentia ad gignendum adulta, quae porrigitur usque ad viginti octo annos. Quarta [aetas] juvenus, firmissima*

A aproximação para uma análise fenomenológica das idades começa por uma fenomenologia do corpo. A fenomenologia já mostrou como o corpo se constitui em torno de uma intencionalidade operante (passivas) com a cultura e como o corpo sedimenta sistemas simbólicos interativos.

A percepção do *infans* (do corpo não-falante) deve ser estendida ao feto. O feto observado na ultrassonografia ou mesmo na vivência natural da mãe realiza uma série de movimentos que parecem fundamentais para o desenvolvimento. A fenomenologia visa aqui a correlação de corpos e de mundos. O corpo não-falante do feto é dado como predisposto para a fala e para a interação simbólica com a cultura falante. Essa interação fenomenologicamente dada pode ser ilustrada pela pesquisa empírica que aponta para a transmissão da língua ao *infans* passa pelo corpo materno falante que repercute no útero¹⁶. A familiaridade com a voz materna é um indício para a fala futura. O corpo não-falante se desenvolve em boa parte como “disposição para a linguagem”. A linguagem não é apenas um desenvolvimento do corpo ou do espírito: a linguagem só opera com ambos. O espírito humano fala como corporeidade e se desenvolve como corporeidade no entrelaço do “corpoespírito”. O feto não tem apenas uma formação fisiológica, já que a partir de um determinado momento a interação com a *paideuma* (cultura falante educadora) se intensifica. A gênese de nossas relações sociais e culturais começa nas formações do corpo *infans* fetal em sua constituição por movimentos, predisposição para a linguagem e reações ao mundo útero-maternal. O feto da dependência total prepara-se para uma busca de progressiva autonomia no ambiente cultural e que se estenderá pela vida.

A passagem do mundo *infans* para o mundo *puer* falante acontece numa esfera passiva e mágica. A criança começa a falar quando alcança o tempo em que o mundo dos outros propicia uma relação falante com o mundo. Manifesta-se, já nos primeiros anos, um grande interesse pela “leitura” narrativa do mundo. Os mundos falantes com os quais interagem e dependem fornecem horizontes de ação e de conhecimento. A busca de autonomia acontece, por exemplo, no aprender a alimentar-se com as próprias mãos, por aprender a higienizar-se sozinho, por manifestar a vontade pontualmente em muitas circunstâncias. Um passo importante para a plena integração do mundo cultural falante será a aquisição da capacidade de leitura e de escrita que mantém estreitas relações com as condições iniciais do ouvir.

A *adolescentia* designa outra fase do corpoespírito falante. A natureza se reafirma vigorosamente numa transação com a *paideuma*. Uma nova relação aparece com o discurso em busca de uma autonomia ainda em luta com o discurso da dependência pueril. A alternância entre o retraimento e a expansão se torna mais visível que nas outras idades. A adolescência significa em latim “crescimento”, “amadurecimento”, “expansão”. “fortalecer”. Aponta para um tempo de esforço para sair da tutela, mas com outras condições de autonomia. Tempo de refazer as relações e buscar novas. O adolescente necessita de interlocução que possa ajudar nesse esforço. Por outro lado, demonstra mais facilmente rejeição, medo, desconfiança. A educação

omnium aetatum, finienso in quinquagesimo anno. Quinta aetas senioris, id est gravitas, quae est declinatio a juventute in senectutem... **Infans** dicitur homo primae aetatis, dictus autem infans quia adhuc fari nescit, id est loqui non potest. **Puer** a puritate vocatus est, quia purus est et nequum lanuginem genarum habet. Puella est parvula. **Adulescens** dicitur quod sit ad gignendum adultus."

(Isidoro de Sévilha, 602-636, *Etimologias* XI, 2, 1-30) Utilizamos a divisão proposta por um autor da Alta Idade Média por não se tratar aqui de uma questão empírica ou de mostrar as fases da vida pela pesquisa empírica (hoje bastante avançada). Nosso objetivo é vazar as paredes culturais em direção à coisa mesma.

¹⁶ Cf. as pesquisas do Dr. Alfred Tomatis em Paris. Cf. Tomatis, A., *La libération d'Oedipe ou de la communication intra-uterine au langage humain*, Paris, Éditions du ESF, Collection Sciences de l'éducation, 1973. Também do mesmo, *Éducation et Dislexie*, Paris, Éditions du ESF, Collection Sciences de l'Éducation, 1972.

deveria ajudar a reler o mundo, a orientar o corpo com necessidade de novas dinâmicas. O estigma de “idade de transição” ou “problema” é totalmente inadequado. Trata-se antes de uma época criativa e experiencial de poder ser ou possibilidades novas. Uma *paideuma* que não compreende a adolescência como um momento de criação e de novas potencialidades, que não atende amplamente essa idade de modo adequado, favorece o descarte e gera uma perda social irreparável.

Essas breves indicações para mostrar que a abordagem fenomenológica da antropogênese educativa do ser humano contribui com perspectivas que não são as mesmas da investigação empírica, mas que oferecem subsídios para dialogar com as pesquisas empíricas. Como estas, aquelas são também vitais para a visão compreensiva e a possibilidade de pensar mais profundamente as atitudes essenciais da pedagogia. O exemplo das idades da vida é apenas ilustrativo dessa abordagem.

Recebido para publicação em 17-02-15; aceito em 06-03-15