

EDUCAÇÃO E SER - NO - MUNDO
UM PROJETO DE FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ANTONIO MUNIZ DE REZENDE

TESE DE LIVRE DOCÊNCIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Am grandes amigos

Luiz e Ivana,

em social combo,

Autismo

aos meus filho
CRISTIANO e AND

PRÓLOGO

Introduzindo o leitor ao texto que estamos apresentando, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações iniciais que poderão ser úteis tanto para situar nosso trabalho no contexto de sua produção como para sugerir um certo ângulo na abordagem das questões que pretendemos focalizar.

A presente tese tomou corpo, progressivamente, como fruto da docência e da pesquisa por nós desenvolvidas nestes últimos anos na UNICAMP e, anteriormente, em outras universidades. Durante vários anos — desde 1955 — vivemos a experiência docente como professor de filosofia mas também como alguém que se viu, de uma forma ou de outra, cada vez mais envolvido nas questões relativas à educação e à cultura, tanto em termos teóricos como práticos, com especial atenção à situação brasileira.

Encarregado de dirigir a Faculdade de Educação da UNICAMP e ministrar cursos de filosofia da educação, da cultura e dos valores, para graduandos e pós-graduandos da mesma Faculdade, experimentamos a dificuldade característica de semelhantes tarefas. De um lado, ficou-nos patente que não é possível administrar uma instituição educativa sem supor, ao menos implicitamente, uma determinada filosofia. De outro, a ministração daquelas disciplinas não só aparecia como ocasião particularmente propícia a uma reflexão mais aprofundada senão que se manifestava igualmente como um desafio constante, relacionado com a orientação dos atuais e formação dos futuros professores, num contexto geral e particular em que os textos de natureza filosófica existentes em nossas bibliotecas pareciam-nos apresentar deficiências importantes, ao menos a partir da visão que nós próprios havíamos adquirido a respeito do assunto.

Não vai nisso nenhuma vaidosa pretensão de nossa parte. Ao contrário, sentimos que havia e há muito trabalho a ser

feito no sentido de melhor qualificarmos nosso próprio ensino, proporcionando igualmente a nossos alunos a ocasião de desenvolverem uma atitude crítica e criativa que os ajude a melhor selecionar autores, textos e procedimentos a serem por eles adotados durante seu próprio período de formação e, posteriormente, no desempenho das funções que vierem a assumir.

Mais profundamente ainda, percebemos que a crítica construtiva de textos e autores implicava da parte de todos, professores e alunos, uma disposição de empreender, criar e produzir textos nossos, fruto de uma reflexão em situação e suficientemente aberta para comportar uma sólida fundamentação, juntamente com um vasto horizonte de possibilidades práticas que, visando primordialmente a realidade brasileira, permitisse, no entanto, um diálogo franco com outras culturas a respeito do problema educacional.

Não gostaríamos de perder a oportunidade que nos proporciona essa tese de livre docência para insistir na importância da atividade docente, não só como ocasião de reflexão teórica senão também como fator de formação de outros docentes, num comum esforço de melhoria da qualidade do ensino em nosso país com vistas a um autêntico desenvolvimento cultural. A ênfase que vem sendo dada à pesquisa dentro de nossas universidades e por parte daqueles organismos que financiam a pesquisa científica e cultural tem sido entendida e apresentada, em alguns casos, como sinal de um menor reconhecimento do papel que cabe à docência propriamente dita. Esta situação parece-nos lamentável sob vários pontos de vista. Sua consequência pode ser o abandono da atividade docente em prol da pesquisa. Mas isso mesmo não acontece sem que se admita, igualmente, a possibilidade de um divórcio entre essas duas atividades. Poderia haver docência sem pesquisa? poderia haver pesquisa sem comunicação cultural de seus resultados? Pessoalmente, gostaríamos de não dissociar nunca as duas atividades, reconhecendo antes que a docência estimula pesquisa e é por ela estimulada, se ao menos nos interessamos igualmente pela ciência e pelas pessoas, pela cultura e pelos seus jeitos que a vivem.

A própria experiência de redação de uma tese de *livre docência* constituiu-se para nós numa oportunidade privilegiada de atinarmos com outros aspectos do desafio que nos dispunhamos a enfrentar. Quando, anteriormente, tivemos de redigir nossas teses de doutoramento em teologia, defendida em 1954, e em filosofia, defendida em 1974, pudemos contar com a ajuda de excelentes orientadores (Louis Gillon e Alphonse De Waelhens, a quem prestamos aqui nossa homenagem), que nos sugeriam as melhores leituras e discutiam a interpretação que lhes dávamos. Achamo-nos agora entregues à nossa própria iniciativa e critérios tanto na escolha dos temas e autores como no tratamento a que os submetemos. Nosso trabalho personaliza-se forçosamente em função das circunstâncias, com uma liberdade e responsabilidade acrescidas na proporção do desafio que se lança à nossa própria criatividade.

Alfás, isso diz particularmente respeito à natureza do trabalho que realizamos anteriormente e agora. No caso específico de nossa tese de filosofia, estivemos principalmente ocupados em compreender e manifestar o pensamento filosófico de Merleau-Ponty, na primeira de suas obras, *A Estrutura do Comportamento*. Nesse contexto, esforçamo-nos por adotar a postura característica do *leitor*, no melhor estilo da tradição lovaniense, respeito-so da coerência interna do texto, buscando através de uma grade de leitura os elementos estruturais capazes de proporcionar-nos uma interpretação adequada do pensamento do autor. Os mestres de Louvain ensinaram -nos a ler.

É claro que semelhante atitude respeitosa do texto e do pensamento de um autor tão denso e fecundo como Merleau-Ponty não deixou de marcar nosso próprio pensamento, especialmente no que diz respeito à maneira como nos situamos relativamente à fenomenologia, máxime ao nos propormos a tarefa de uma reflexão filosófica sobre a educação.

De qualquer forma, porém, sentimos agora que não nos basta ler, é preciso criar. Não basta sermos leitor, importa tornarmo-nos autor. Queremos com isto dizer que não nos encontramos tanto às voltas com o pensamento de outros, mas nos esforçamos por refletir pessoalmente em função das necessidades experimentais

das no desempenho de nossa atividade docente e administrativa, no contexto de uma realidade brasileira especialmente cheia de apelos, mormente quando o assunto é a educação e a cultura. Em sentido forte, nosso ponto de referência principal é agora muito mais a experiência pessoal docente e a reflexão que pudemos desenvolver em função das situações em que nos encontramos durante quase vinte e cinco anos.

A este propósito, se há pouco mencionamos a influência que recebemos em Louvain, gostaríamos de mencionar também o que de mais positivo recebemos de nossos mestres franceses: foram eles que nos ensinaram a pensar, a refletir, a criticar, dentro de uma tradição caracterizada pela agilidade do pensamento, tanto em termos de método, no melhor estilo cartesiano, como de facilidade no manejo da língua e na fecundidade da produção literária. Vamos, pois, tentar fazer frente ao desafio da tarefa do autor.

Uma consequência de semelhante situação será, para nós, uma maneira relativamente diferente de citar. Ao mencionarmos a obra de algum autor, estaremos muito mais preocupados em completar o quadro dentro do qual nos situamos, oferecendo elementos para que o leitor possa melhor entender nosso próprio pensamento, completá-lo e criticá-lo a partir de posições eventualmente diferentes das nossas. Em outras palavras, não iremos tanto invocar a autoridade dos textos citados e sobre ela nos apoiar, como expor nosso próprio pensamento, com simplicidade e honestidade, mesmo quando ele puder ser percebido como menos ortodoxo. Isto aumenta nossa responsabilidade, na medida exatamente em que reivindicamos a autoria de nosso texto, tanto em seu conteúdo como em sua forma e nos procedimentos adotados. Acreditamos, salvo melhor juízo, que isto também corresponde ao que se espera de uma tese de livre docência.

INTRODUÇÃO

O que acabamos de dizer em nosso prólogo relaciona-se ao menos globalmente com a postura filosófica que vamos adotar e que é a da fenomenologia existencial e hermenêutica.

Por ocasião de nossa tese de doutoramento em filosofia, tomamos contato relativamente aprofundado com o pensamento de Merleau-Ponty. Estudamos a primeira de suas obras e tentamos descobrir as posições fundamentais que marcaram seu próprio itinerário, não deixando de influir positivamente na evolução posterior da própria fenomenologia¹.

É a partir dessas intuições fundamentais que também nós tentaremos elaborar nossas principais reflexões. Como se verá, não nos preocupamos tanto com a fidelidade às posições adotadas pelos grandes nomes da fenomenologia senão que estaremos particularmente atentos em tirar coerentemente algumas consequências importantes de seus ensinamentos para aplicá-los ao campo da educação. Aliás, e em outras palavras, esta nos parece uma tarefa indispensável, uma vez que, segundo consta, não foi feito até agora um sério esforço em extrair da fenomenologia as consequências pedagógicas de que está prenhe, não apenas como filosofia, mas precisamente como fenomenologia existencial e hermenêutica.

Já se disse, com efeito, e não sem razão, que a filosofia, e toda filosofia, comporta uma essencial dimensão pedagógica. Por esse lado, seria redundante falarmos de uma filosofia da educação. No entanto, além de reconhecermos que a educação pode apresentar-se como objeto específico de estudo por parte da filosofia (da educação), admitimos que, dentre as diversas correntes filosóficas através dos tempos, e principalmente na atualidade, umas se prestam mais que outras a uma explicitação da dimensão pedagógica inerente a toda filosofia. Acreditamos, e é

o que procuraremos demonstrar, que a fenomenologia existencial e hermenêutica coloca-se entre as que mais fecundamente provocam a reflexão e a praxis pedagógica.

1. A fenomenologia existencial e hermenêutica (cap.I)

Falamos de uma fenomenologia existencial e hermenêutica porque acreditamos que a própria evolução da fenomenologia comporta profundos ensinamentos.

Numa primeira fase, ela esteve particularmente atenta aos problemas do conhecimento e do que poderíamos chamar, evocando Descartes², de educação do pensamento ou da razão, através de um esforço característico em definir a filosofia como ciência pelo expurgo dos vícios que a contaminaram, diminuindo-lhe precisamente a capacidade metodológica, isto é, de indicadora do caminho (*odos*) e dos procedimentos a serem desenvolvidos durante o percurso. Quer se trate da redução fenomenológica, da *epoché*, da descrição ou da intuição das essências, a fenomenologia está às voltas com a disciplina da razão, indispensável para garantir a autenticidade de todo pensamento, principalmente filosófico e científico.

Numa segunda fase, iniciada pelo próprio Husserl, embora mais amplamente desenvolvida pelos que vieram depois dele, a fenomenologia fez-se existencial, na proposta de volta às *próprias coisas* entendidas não mais e não apenas em sentido transcendental, abstração feita da própria existência, mas precisamente como retorno ao mundo da experiência (*Lebenswelt*), de tal forma que a impossibilidade de separar o homem e o mundo, a consciência e a existência, passasse a caracterizar a intencionalidade como aspecto essencialmente constitutivo da consciência engajada, do ser-no-mundo. A anterioridade do conhecimento perceptivo relativamente a toda outra forma de conhecimento, especialmente o científico, faz com que a filosofia não se possa contentar em buscar o rigor do conhecimento científico, da filosofia como ciência, devendo preocupar-se primeiramente em partir de

uma experiência fundamental, sobre a qual, em última instância, apoia-se toda reflexão. O naturalismo (as ciências da natureza) tem razão contra o criticismo (e as ciências formais) porque a significação é inseparável (*indiscernable*) da existência³.

No entanto, a própria existência como fonte primária de significação comporta uma complexidade semântica, uma ambigüidade diante da qual o homem experimenta a necessidade da interpretação, da hermenêutica, tanto daquilo que a seu respeito se diz nas diversas expressões culturais, como do que não se diz, no reconhecimento de que todo discurso é antes uma aproximação do sentido pleno, não só porque há sempre mais a dizer, mas porque o que se diz só pode ser percebido no estabelecimento de múltiplas relações, em função dos diversos pontos de vista implicados na situação existencial. E a filosofia que já se havia feito fenomenologia existencial faz-se também hermenêutica para permanecer fiel a si mesma e fiel à estrutura do fenômeno por ela considerado.

A tentativa em definir a filosofia como *ciência* levou a fenomenologia a dialogar com as ciências do pensamento puro (de início a matemática, e posteriormente a lógica e a linguística), com as ciências da natureza, e finalmente com as ciências humanas, fazendo ver o sentido que existe nesse tríplice diálogo que, na verdade, e em termos fenomenológicos, integra aspectos diferentes de um mesmo discurso filosófico. Em sua diversidade, o diálogo da fenomenologia com as ciências manifesta, ao mesmo tempo, três critérios de cientificidade — a logicidade do raciocínio, o conhecimento da realidade, a crítica e auto-crítica do sujeito do discurso — e três orientações fundamentais da fenomenologia, existencial e hermenêutica.

Por todos esses lados, esta última está prenhe de consequências pedagógicas. Como método, ensina a aprender. Como existencial, ensina o relacionamento com o mundo. Como hermenêutica, ensina a levar em conta a complexa situação dos sujeitos capazes de perceber e veicular sentido.

2. O fenômeno educacional (Cap.II)

Uma vez adotada a perspectiva filosófica da fenomenologia existencial e hermenêutica, é a própria noção de fenômeno que nos aparece com uma extraordinária riqueza semântica a ser descrita hermeneuticamente em função de sua complexidade própria.

Os estudos que pudemos fazer levam-nos a propor a seguinte descrição fenomenológica: o fenômeno aparece como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a significação e a existência. Como dissemos anteriormente, semelhante descrição do fenômeno não se encontra *ipsis litteris* nos grandes mestres da fenomenologia. Acreditamos, no entanto, que ela corresponde às grandes características da fenomenologia, ao menos como nós a conseguimos entender.

Como se pode constatar, semelhante descrição do fenômeno diz diretamente respeito 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, transcendental, e sim de maneira engajada com referência explícita ao mundo. A fenomenologia da existência surge na dialética do homem e do mundo, na reunião da existência e da significação, tal como vivida na experiência da intencionalidade.

Falando agora explicitamente do fenômeno educacional, podemos perceber como ele está diretamente relacionado com semelhante concepção do fenômeno humano. Partindo de um diálogo da fenomenologia com a antropologia cultural, pensamos poder definir a educação, de início, como sendo o processo pelo qual, através da história, os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por suas respectivas culturas. E admitindo que a assimilação e vivência dão-se na forma de uma intencionalidade intimamente ligada com a transcendência característica do sujeito humano, podemos, em seguida, acrescentar que a educação é igualmente projeto de mais sentido para a mesma existência a-

berta a outras possibilidades.

É assim que, com base na explicitação das diversas acepções do sentido (da existência) podemos descobrir na educação uma dimensão antropológica que se completa com uma outra, antropoprática. A educação é processo-projeto de uma existência significativa, implicando necessariamente *logos* e *praxis*. De um ponto de vista antropológico, ela é antes de mais nada a tentativa em descobrir o sentido da existência, concretamente vivido e transmitido no interior da cultura e das culturas. De um ponto de vista antropoprático, podemos acrescentar que, na educação, além da simples compreensão do sentido vivido, há igualmente uma dimensão de sentido dado, acrescentado, numa criatividade que aponta rumos, direção a ser seguida.

Em resumo, podemos dizer que há na definição da educação três aspectos complementares. Em diálogo com a antropologia cultural, nós a definimos como sendo o processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural assimilam e vivem o modelo de homem veiculado por sua própria cultura. Na perspectiva antropológica da filosofia, a educação é busca do sentido da existência, não de maneira abstrata mas como se manifestando na experiência cultural através da história. De um ponto de vista antropoprático, a educação consiste em aprender a dar respostas significativas em função de um projeto global no qual esteja implicado o sentido direcional do ser no mundo com os outros.

3. A cultura como fenômeno humano (Cap. III)

A explicitação compreensiva dos diversos aspectos integrantes da noção do fenômeno permite-nos aprofundar também nossa compreensão do fenômeno educacional. Em nosso segundo capítulo, mostramos a relação entre a educação e o sentido da existência. No terceiro, tentamos manifestar como esse sentido se estrutura historicamente no fenômeno da cultura, a tal ponto que podemos descrever esta última como sendo a fisionomia própria que um grupo

humano adquire através de sua história. Ou, em termos mais propriamente filosóficos: a cultura é a forma própria da existência humana entendida como ser-no-mundo-com-os-outros.

Do ponto de vista em que nos colocamos, chegamos a uma conclusão importante, certamente sugerida pelos grandes fenômenos, mas talvez não tão enfaticamente explicitada como nós próprios estamos fazendo: a cultura é o fenômeno humano por excelência, no qual o sentido dado e recebido se estrutura para caracterizar a forma própria do existir humano.

E o que faz da cultura o fenômeno humano por excelência é que ela se estrutura em termos de sentido. Na linguagem de Merleau-Ponty, ela é propriamente uma estrutura simbólica, essencialmente caracterizada pelo sentido e pela complexidade semântica: é uma estrutura de estruturas significativas.

Também na linguagem de Merleau-Ponty, trata-se de uma forma própria, apropriada no interior de uma experiência que acaba por conceder-lhe um privilégio, uma preferência que tanto a define como forma característica da existência, como define igualmente os sujeitos que concretamente existem dessa forma.

Como se vê, ao definirmos a cultura, estamos praticamente definindo a educação: esta última é o processo-projeto de apropriação de uma determinada forma de existir. O processo nos refere às diversas culturas como encarnação do sentido, o projeto nos refere à cultura como horizonte de possibilidade, na transcendência característica do ser intencional.

À luz de semelhante concepção da cultura como estrutura simbólica, podemos descobrir-lhe as principais características que dirão igualmente respeito ao fenômeno educacional entendido como aprendizagem e vivência de uma determinada cultura.

Encarada sob o prisma da intencionalidade, a estrutura simbólica comporta necessariamente um sujeito capaz de perceber e dar sentido. E a educação aparece como personalização da consciência dos sujeitos que, por meio dela, poderiam aceder ao nível simbólico e pessoal da existência. Por esta razão também, uma filosofia da educação não se conceberia sem um embasamento ade-

quando a respeito do educando (cf. cap.V).

Uma segunda característica da estrutura simbólica é que, como tal, ela implica a circulação do sentido, em sua polissemia, entre as pessoas e grupos, na manifestação do caráter propriamente social da cultura, da educação, do fenômeno humano. A estrutura simbólica comporta uma situação dialogal que tanto caracteriza a cultura como a educação, na manifestação da intersubjetividade essencial ao ser-no-mundo-com-os-outros. *A aprendizagem da intersubjetividade, no desenvolvimento de uma consciência social, passa a ser condição de possibilidade -cultural- da estrutura simbólica, tanto para sua constituição como para sua manutenção e desenvolvimento.* A capacidade simbolizadora de uma cultura é diretamente proporcional à ampliação de sua consciência social. Somente o homem que se tornou capaz de dizer *nós* referindo-se a todo e qualquer homem é capaz de perceber o mundo como horizonte de todos os horizontes. Nossa consciência simbólica tem a dimensão de nossa consciência social e cósmica, e vice-versa.

Mas dizer que o sentido está em circulação entre pessoas e grupos é dizer igualmente que ele é posto em circulação através da história. A estrutura simbólica é propriamente a do discurso histórico de pessoas e grupos a respeito do mundo. *A estrutura cultural simbólica é histórica porque é discursiva, circulação do sentido sem interrupção, numa manifestação progressiva desse mesmo sentido de tal sorte que a historicidade passa a ser uma outra manifestação do caráter aberto da estrutura simbólica.*

Mas se ela é histórica porque discursiva, o é igualmente por ser nos acontecimentos (na situação existencial) que o sentido é posto em questão. A emergência do sentido nos acontecimentos implica ao mesmo tempo uma dimensão antropológica de percepção do sentido e antropoprática de resposta aos mesmos acontecimentos em função do sentido percebido e do projeto de uma-existência mais significativa.

Finalmente, a estrutura simbólica (pessoal, social, his

tórica) diz respeito ao mundo em sua estrutura concreta. Cada um dos elementos do mundo aparece como lugar (tópico) da manifestação histórica do sentido. Assim, o sentido emergente num determinado acontecimento relaciona-se com o sentido proveniente de vários lugares, numa verdadeira con-centração semântica. Isto significa, finalmente, que o sentido da existência nunca se percebe a partir de um único ponto de vista, devendo antes ser procurado por aproximações sucessivas. Mas isto não exclui, antes supõe que, concretamente falando, o sentido emerge circunstancialmente num lugar de preferência aos demais. Num determinado momento da história da cultura, o sentido da família, da religião, da economia, etc. poderá ser privilegiado de forma que, partir dele é que os outros se organizam numa verdadeira hierarquia de valores e de significado. Em função dos acontecimentos há um ponto de vista relevante, a partir do qual e com referência ao qual aparece a relevância do sentido dos diversos outros aspectos.

Por todos esses motivos podemos dizer que a educação entendida como aquisição de uma consciência cultural não é apenas um aspecto ou dimensão da aprendizagem da cultura, mas o seu aspecto englobante, precisamente por ser aquele que mais diretamente se manifesta como relacionado com a estrutura cultural simbólica, a qual, por sua vez, nos refere ao sujeito, aos outros e à história e ao mundo.

4. A estrutura fenomenal do mundo (cap.IV)

Em nosso capítulo quarto, nos deteremos mais demoradamente na consideração da estrutura fenomenal do mundo, explicitando ainda mais a significação da intencionalidade, dessa intencionalidade que, de acordo com nossa descrição do fenômeno, reúne dialeticamente o homem e o mundo, a significação e a existência.

A primeira coisa a dizer é que há na intencionalidad

uma dialética constitutiva: o homem sô é intencional porque se refere ao mundo. É dessa forma que a fenomenologia pretende restabelecer entre o homem e o mundo a ponte rompida pelo criticismo kantiano no prolongamento do racionalismo de Descartes. Não há homem sem mundo, como não há mundo sem homem. Finalmente, o fenômeno é ser-ao-mundo, e isto manifesta a importância da intencionalidade no interior do pensamento fenomenológico.

Na explicitação do sentido da intencionalidade, o mundo se constitui como a estrutura das diversas formas do relacionamento intencional do homem com ele. Um mundo cultural aparece historicamente como uma de suas possibilidades. Mas, ao mesmo tempo, em nome da intencionalidade e da transcendência, este mundo conserva-se aberto ao mundo como horizonte de todos os horizontes, como horizonte de todas as possibilidades.

Com relação à educação essas duas dimensões de mundo e de um mundo coexistem. Concretamente, porém, há prioridade de um determinado mundo cultural, a tal ponto que podemos mesmo tentar a difícil tarefa de descrevê-lo a partir da enumeração dos diversos pontos de vista em que o homem se pode colocar para viver a experiência intencional. Didaticamente, estamos sugerindo uma distinção entre os aspectos

1. relativos ao ser (no mundo),
2. relativos ao mundo,
3. relativos à intersubjetividade,
4. relativos à transcendência.

A partir de semelhante distinção, enumeramos múltiplos aspectos da estrutura cultural simbólica. Todos eles são significativos, contribuindo de maneira original para a simbolização, isto é, para a concentração dos sentidos num sentido, sem que este possa ser percebido de maneira exhaustiva. Há sentido, há muitos sentidos, há mais sentido do que poderíamos sugerir dogmática e univocamente se quiséssemos reduzir o sentido da existência a apenas um de seus aspectos, lugares ou manifestações.

Estruturados simbolicamente numa determinada cultura, esses diversos elementos se reúnem não apenas de maneira lógica

mas histórica. Queremos com isso dizer que o sentido se manifesta preferencialmente (privilégio da forma própria) num lugar, de tal sorte que é a partir desse primeiro que os outros aparecem. Daí resulta uma ordem fenomenológica cujo princípio é o próprio sentido, mas de tal sorte que, por se tratar de uma emergência histórica, o sentido apareça também como valor, isto é, implicando, no tocante à intencionalidade, um intencionalamento prático, uma resposta significativa na dependência do projeto. E é em função desse projeto que a perspectiva de uma alteração na hierarquia de valores poderá aparecer como autêntica revolução cultural, com a qual, igualmente, a educação estará essencialmente relacionada. E o fenômeno educacional poderá ser descrito como intencionalamento de um mundo na perspectiva do horizonte do mundo. A totalidade e a possibilidade não aparecem como elementos do mundo, mas como perspectiva a partir da qual são considerados todos os outros aspectos.

À luz dessas considerações é que também podemos descrever a estrutura fenomenal nos seguintes termos: a estrutura aparece como uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial. Aplicada à própria noção de fenômeno, a estrutura nos faz ver reunidas dialeticamente a estrutura do mundo e a estrutura do sujeito.

5. A estrutura fenomenal do sujeito (Cap.V)

Esta a razão pela qual, depois de termos considerado a estrutura fenomenal do mundo cultural, devemos examinar também a estrutura fenomenal do sujeito, ou mais propriamente do educando.

Embora a questão do sujeito tenha sido abordada de diversas maneiras através da história da filosofia, nós a vamos focalizar, coerentemente com o que acabamos de dizer, como diretamente relacionada com a experiência existencial na forma histórica da cultura.

Examinando a história de nossa própria cultura, desco-

brimos como, em contextos culturais bem precisos, e em função dos acontecimentos, certos aspectos da estrutura do sujeito foram postos em evidência de preferência aos demais. No contexto bíblico, o homem aparece antes de tudo como sujeito da relação religiosa, a tal ponto que, à luz da fé, o sentido da existência é profundamente marcado pela experiência da vocação e da comunhão com Deus. Já no contexto da cultura grega, é o mundo, o cosmos, a natureza que aparece com ênfase toda especial de sorte que o homem se concebe como ser da natureza, cuja sabedoria se caracteriza pela conformidade com as leis naturais. No contexto do mundo romano, são as leis humanas, estabelecidas a partir do reconhecimento da importância da ordem política, que se tornam principalmente normativas, fazendo do homem um sujeito jurídico, antes de tudo. A Idade Média aparece como síntese dessas três culturas, com a principal preocupação de mostrar a harmonia das três ordens: as leis humanas exprimem as leis naturais que por sua vez manifestam a lei divina. Na verdade, porém, essa harmonia comporta também uma hierarquia, de maneira que o divino se sobrepõe ao natural e este ao humano. No entanto, a síntese se faz no próprio homem que, dessa forma, sente-se encarregado de uma importante missão tanto no plano natural como sobrenatural.

A harmonia medieval foi sendo paulatinamente abalada a partir do momento em que, voltando-se para si mesmo, o homem se percebeu como sujeito de um mundo interior, mundo do pensamento, das idéias, com leis próprias e praticamente autônomo. Descartes e Kant mostram-nos o homem como sendo principalmente sujeito do saber, sujeito transcendental, separado do mundo e de Deus, mestre e prisioneiro de seu próprio universo. Ao contrário do teocentrismo da Idade Média, a Idade Moderna caracteriza-se pelo antropocentrismo.

No entanto, também este antropocentrismo irá progressivamente transformando-se. De sujeito do saber, o homem passou a ser percebido igualmente como sujeito da história, embora inicialmente apresentado por Hegel como sujeito do saber histórico. Nessa perspectiva, duas grandes vias abriram-se para ele: de um

lado, descobria-se sujeito coletivo da história, e, por outro, assumiria sua condição de sujeito material da evolução. Marx vem então sintetizar essa dupla dimensão, apresentando o homem como sujeito socio-econômico da ação. A história é vista por Marx como dizendo respeito à existência social, mas diretamente afetada pelas relações de produção, o que quer dizer numa perspectiva prática. A análise das relações entre as estruturas, infra-estruturas e superestruturas acaba por manifestar aspectos importantes do quais, no entanto, a maioria dos homens (os trabalhadores) não têm consciência. Historicamente, a alienação é a grande realidade e a revolução a grande tarefa.

Freud por seu turno vai mostrar como, além dos estrangimentos socio-econômicos, o sujeito humano vive outras dimensões de sua própria experiência, ao nível do inconsciente, tão profundas e significativas que talvez somente aí ele encontre sua verdade mais autêntica como sujeito individual. É verdade, porém, que, no prolongamento do próprio Freud, os freudo-marxistas insistiram no condicionamento sócio-econômico do inconsciente tanto individual como coletivo.

Como se vê, depois da Idade Média e a partir de Descartes, foram sendo levantadas questões sucessivas a respeito do sujeito que, de uma forma ou de outra, manifestavam uma certa dificuldade em recompor o laço existente entre o homem e o mundo. Foi a fenomenologia a corrente filosófica que mais felizmente soube afirmar a relação entre ambos ao descrever o fenômeno humano como *ser-aomundo*. Semelhante abordagem permitiu o desenvolvimento de capítulos importantes da antropologia, principalmente na medida em que também o existencialismo veio acentuar a originalidade da experiência existencial subjetiva.

É verdade, igualmente, que, face à fenomenologia e ao existencialismo, sem esquecer a própria psicanálise, o estruturalismo apareceu como uma espécie de *água fria na fervura*, mostrando como também o sujeito (individual e coletivo, consciente e inconsciente) apresenta-se objetivamente estruturado em suas experiências tidas como mais originais. Lacan não deixou de integrar as contribuições do estruturalismo, não sem mostrar, porém,

que, se o inconsciente se estrutura como uma linguagem, isto não exclui, antes supõe que o sujeito continue presente exatamente como sujeito do discurso.

Finalmente, o que ficou evidenciado pela própria história é que o sujeito humano apresenta uma complexidade característica. Há nele uma multiplicidade significativa, de tal forma que sua abordagem só pode ser hermenêutica, interpretativa, sob pena de o reduzirmos a apenas um ou alguns de seus aspectos, perdendo, portanto, a possibilidade de conservarmos e respeitarmos a polissemia, a simbolização, a concentração de sentido que é sua grande característica. É com relação a esta estrutura de significação do sujeito humano que a fenomenologia existencial aparece, não dizemos como última palavra, mas como uma das tentativas mais felizes que já foram feitas no sentido de integrar a melhor contribuição das outras correntes e das outras etapas da história.

Aliás, esta será nossa conclusão: o sujeito humano, sujeito da educação, tanto pode ser encarado de maneira diacrônica como sincrônica. Na verdade, a perspectiva diacrônica é que possibilita uma autêntica abordagem sincrônica, de tal forma que possamos finalmente dizer, não apenas que no passado tal ou tal aspecto da estrutura do sujeito foi principalmente posto em evidência, mas que o homem o conserva e continua sendo complexo. Haveria certamente uma perda da perspectiva histórica se alguém dissesse, por exemplo que, com a queda do Império Romano o homem deixou de ser cidadão, ou então que, com o advento da psicanálise toda a contribuição de Descartes devesse ser recusada. Importa não identificarmos o contexto com o sentido que nele se manifesta. O reducionismo histórico consiste precisamente em dizer que o aspecto descoberto numa determinada etapa é único e exclui os demais, precedentes ou futuros.

Estas observações são particularmente importantes para a filosofia da educação e uma caracterização do educando. Tudo quanto se dirá posteriormente ficará sempre na dependência do que se disser nesse capítulo a respeito do educando.

6. A educação da consciência cultural (Cap. VI)

A atividade educativa pode agora ser descrita como comportando um esforço característico em compreender o sentido do relacionamento dialético entre a estrutura do sujeito e a estrutura do mundo como experiência da estrutura cultural simbólica, numa apropriação constitutiva da cultura e dos sujeitos que a vivem, como sentido de sua própria existência.

Procedendo de maneira diretamente relacionada com a experiência educacional em contexto formal, escolar e mesmo universitário, vamos examinar, sucessivamente as três tarefas que no momento atual se atribuem à universidade: a pesquisa (Cap. VI), a docência (Cap.VII/VIII) e o serviço à comunidade (Cap.IX).

Já tivemos a oportunidade de dizer que a fenomenologia acha-se preñhe de conseqüências pedagógicas. Isto se pode verificar na medida em que tentamos explicitar suas contribuições para o estabelecimento de uma metodologia da pesquisa. Distinguindo três grande momentos: de constatação descritiva da realidade, de tratamento interpretativo dos dados, e de manifestação projetiva das conseqüências, teremos a oportunidade de discutir, e quem sabe aprofundar algumas noções importantes no tocante à pesquisa educacional. Quer falemos em modelos, hipóteses, dados, etc. sentimos que pode haver, pedagogicamente falando, o risco de uma 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. O artificialismo dos *métodos científicos* faz com que o rigor de certas pesquisas nos distancie lamentavelmente da significação e da relevância. E a questão se coloca: que sentido tem fazermos pesquisas insignificantes para a comunidade e para a cultura? É desde o levantamento das hipóteses e a coleta de dados que se manifesta a acuidade cultural do pesquisador.

Mas ela se prolonga no tratamento interpretativo dos mesmos dados. Aliás, a insignificância de algumas pesquisas

manifesta-se principalmente no fato de se contentarem com a coleta de dados com a mais requintada manipulação estatística sem que se cheque a uma real interpretação crítica. É verdade que precisamos reconhecer a dificuldade de semelhante interpretação. Mas é verdade também que sem ela a pesquisa está fundamentalmente incompleta no tocante à própria significação dos dados levantados. Chegaríamos mesmo a dizer que um dado não interpretado não é um verdadeiro (sentido) dado.

Mas se a insistência é no sentido, devemos chegar à terceira etapa da pesquisa, aquela que diz precisamente respeito ao sentido que queremos dar à situação existencial. A análise significativa dos dados implica que tentemos manifestar, em termos de projeto, o que se pode fazer a partir dessa mesma situação existencial.

É na medida em que a pesquisa assim se configura, como dizendo significativamente respeito à estrutura cultural, que ela pode realmente preparar e fecundar a docência como autêntica atividade cultural.

7. A essência do ato pedagógico (Cap.VII)

Considerando que a educação pode globalmente ser definida como aprendizagem da cultura, percebemos a importância educacional e cultural do ensino, a tal ponto que já se prefere, hoje em dia, falar simplesmente do ensino-aprendizagem.

Evitando os extremos do naturalismo e do culturalismo, podemos afirmar que a aprendizagem coloca-nos indiscutivelmente no âmbito da cultura, isto é, daquilo que por seu intermédio acrescenta-se à natureza. Pela aprendizagem, saímos do âmbito da hominização para adentrar na esfera da humanização propriamente dita.

Se, na perspectiva hegeliana, podemos dizer que a cultura transforma a natureza por meio do trabalho, podemos reconhecer que deve existir uma estreita relação entre o trabalho, a

cultura e a aprendizagem: em sentido forte, a aprendizagem é uma característica do homem. Somente ele aprende, como somente ele se educa, somente ele trabalha, somente ele vive culturalmente.

É supondo uma antropologia que a filosofia da educação muito ganha, nesse particular, em estabelecer um diálogo com a psicologia (da aprendizagem) não só para receber dela informações importantes acerca do processo da aprendizagem como, por sua vez, para fornecer-lhe uma preciosa contribuição, no sentido, principalmente de não confundir aprendizagem e adestramento. Merleau-Ponty, em seu livro sobre *A Estrutura do Comportamento*, apresenta-nos considerações importantes a respeito das três espécies de estruturas (sincréticas, amovíveis, simbólicas) relativamente às quais falaremos de adestramento ou de aprendizagem. Embora progressivamente passemos de respostas meramente reflexas (ao nível das formas sincréticas) a comportamentos adquiridos (ao nível das formas amovíveis), a aprendizagem propriamente dita só é possível ao nível das formas simbólicas.

O risco a que nos expõem certas escolas psicológicas é o de reduzir a aprendizagem ao adestramento, exatamente porque reduzem também a estrutura simbólica a uma outra. Na verdade, na concepção da aprendizagem, está implícita uma determinada concepção da estrutura do mundo e da estrutura do homem. Esta a razão pela qual, igualmente, devemos estar atentos em não reduzir o sujeito humano a um ou outro de seus aspectos, concebendo também a aprendizagem como dizendo respeito parcialmente a esta ou àquela dimensão. Falar de uma aprendizagem humana é implicar o homem e o mundo numa relação significativa, isto é, cultural, em que de uma forma ou de outra esteja implicado o sentido da existência. Há sentido, e é isso que a aprendizagem vai descobrir, de maneira ativa, na intersubjetividade do diálogo, e com possibilidade de uma correspondência intencional em termos práticos.

Há na aprendizagem humana e significativa uma dupla dimensão de *logos* e *praxis*, o que nos permite dizer que, para a fenomenologia, a educação consiste finalmente em aprender a ser ho

mem e a comportar-se como tal.

Isto dito, podemos também compreender o alcance do ensino (humano e significativo) e descrevê-lo como participação no processo de aprendizagem com o esforço correspondente ao trabalho gerador de cultura. O ensino é o trabalho que gera cultura sob forma de aprendizagem. Esta a essência do ato pedagógico. E como todo trabalhador, também aquele que ensina necessita preparar-se e habilitar-se para sua tarefa própria.

Tanto a preparação como o próprio exercício da atividade pedagógica estão intimamente relacionados com o diálogo intersubjetivo, intersetorial no interior de uma mesma cultura, intercultural na coexistência dos povos, e interdisciplinar no âmbito das instituições educacionais, a começar pela Universidade.

Em qualquer desses níveis, a educação como ensino-aprendizagem supõe e desenvolve um diálogo em que a *palavra do homem* torna-se lugar de uma experiência profundamente original, em que precisamente se manifesta o fenômeno humano como ser-no-mundo-com-os-outros. Tendo algo do profeta e do poeta, o educador participa de um discurso em que o sentido da existência humana se dá a conhecer a todos e cada um, na misteriosa situação daquele que fecunda e é fecundado pela palavra que profere.

8. O discurso pedagógico e sua análise (Cap.VIII)

Por muitos e muitos motivos, o estudo da linguagem veio a constituir-se num dos capítulos mais importantes da fenomenologia e de toda a filosofia atual.

No que diz respeito à fenomenologia, a importância de semelhante questão decorre do fato de que, se a cultura é expressão (fenomenal) da existência, a linguagem, por sua vez, é expressiva da cultura. Como no-lo diz A.de Waelhens, a linguagem é expressão de expressão. A linguagem fenomenaliza a experiência humana.

Por outro lado, dissemos, anteriormente, que a cultura

é a circulação do sentido entre as pessoas. Isto se dá principalmente por meio da linguagem.

Se a filosofia da educação, numa abordagem fenomenológica, preocupa-se antes de tudo com o sentido da existência, e concebe o sujeito humano como capaz de perceber e dar sentido à sua própria vida, a linguagem aparece como a própria experiência do sentido da existência enquanto percebido e expresso pelos homens e entres eles. É por isso que podemos dizer que somente o homem existe, no sentido forte da expressão, como também somente ele se culturaliza, e somente ele fala ou faz uso da palavra. A palavra é sinal do homem.

Numa fenomenologia da palavra, podemos ver como ela implica, por um lado, a corporeidade, a sociabilidade (os outros), o mundo (o outro) e finalmente a simbolização como expressão da intencionalidade ou do ser-no-mundo-com-os-outros.

É com base nessa descrição fenomenológica da linguagem que podemos igualmente perceber suas diversas funções. Com relação ao mundo, ela é expressiva, a tal ponto que se pode realmente dizer que o mundo coincide, fenomenologicamente, com o discurso a seu respeito. Isto não exclui, antes supõe a existência de *objetos* culturais (o *sistema de objetos*, na expressão de Baudrillard). Mas o que faz deles verdadeiros objetos culturais é que, comportando sentido, são um prenúncio da linguagem que também a eles se referirá em termos de sentido, de um sentido que, por vezes se oculta ou é ocultado mais do que manifestado por seus produtores e consumidores.

A relação entre a linguagem e a cultura é tão importante que praticamente a toda cultura corresponde igualmente uma língua (pátria ou materna), e a importação de uma língua acaba sendo finalmente uma forma de importação cultural, diretamente relacionada com o fenômeno histórico do colonialismo em suas diversas formas.

Uma outra função da linguagem é a comunicação. Ela aparece então como sinal e fator de coexistência. A linguagem é

social não são ao nível da aprendizagem (outros nos ensinam a falar) mas porque o assunto é ainda o sentido da vida das pessoas. Por suas palavras tanto quanto por sua existência concreta as pessoas e grupos emitem apelos, interpelações. A experiência da linguagem apresenta-se, pois, como ação histórico-social que faz circular o sentido e, com isso, configura o mundo humano como lugar e fruto da intersubjetividade. Quer isto dizer que, em rigor de termos, as pessoas manifestam o sentido umas às outras, pondo-o em circulação, pelos meios mais diversos, mas nunca sem dispensar a intervenção pessoal do emissor e do receptor. A tecnologia educacional, identificada pura e simplesmente à utiliza-ção de *máquinas de ensinar* desconhece a natureza da linguagem e o seu caráter eminentemente intersubjetivo.

A reflexão sobre a linguagem leva-nos finalmente a constatar, no interior da cultura, a existência de uma mensagem global, relativa, precisamente, à imagem de homem veiculada por essa mesma cultura.

A terceira função da linguagem, intimamente relacionada com as precedentes, é a simbolização. Na etimologia da palavra sím-bolo está presente ao mesmo tempo a dimensão social, a concentração de sentido e sua expressão por meio de sinais o que só é possível a um sujeito dotado de inteligência.

A capacidade de simbolizar é própria do homem, capaz de referir-se ao ausente, ao mediato, exatamente graças a meios de significação, o que vem ampliar o âmbito das relações que se estabelecem entre o homem e o mundo, manifestando igualmente a transcendência de um e outro, ou melhor, do ser-no-mundo.

Por outro lado, essa dimensão simbólica do discurso humano faz com que este último deva necessariamente ser interpretado. A aprendizagem de uma língua, além do conhecimento das regras de sua utilização, é principalmente a aprendizagem da interpretação, da hermenêutica do sentido em suas múltiplas significações.

Como se vê, tudo isso diz particularmente respeito à educação, e o diálogo educacional não se pode estabelecer sem ba

sear-se e desenvolver-se na forma de uma análise do discurso pedagógico, ou então, de uma análise pedagógica de todo discurso. Nessa análise, procurar-se-á descobrir em que sentido há sentido, e mesmo em que sentido há sentidos. A estrutura do discurso, de alguma forma, é manifestação da estrutura da cultura, e finalmente da estrutura do próprio fenômeno humano.

Ora, a percepção do sentido em todos os sentidos nos fará ver que não há apenas sentido lógico (significação) mas também prático (orientação) o que reintroduz, significativamente, a perspectiva da ação cultural.

9. A ação cultural educativa como serviço à comunidade (Cap.IX)

Embora possamos dizer que, a seu modo, a pesquisa e a docência já se configuram como formas de serviço à comunidade, a ação cultural pode ser entendida de maneira ainda mais englobante sem excluir a própria educação informal.

Se a educação pode ser descrita como processo-projeto pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem o sentido em circulação em suas respectivas culturas, a ação cultural aparece como expressão clara da intenção em que a educação é diretamente visada, a tal ponto que, na nossa perspectiva, a ação cultural passe a ser a própria definição da educação em termos práticos.

Em nossa definição da estrutura (cultural), mencionamos a correspondência intencional à situação existencial como comportando um sentido unificador da multiplicidade estrutural. É, portanto, com relação à situação existencial que a questão do sentido aparece precisamente como relativa à existência. Em toda cultura existe um sentido articulado, uma mensagem cultural global, um discurso cultural existencialmente *proferido* na história do grupo, cujo entendimento é condição para uma correspondência intencional.

Em sentido profundo, a ação cultural é aquela que visa

precisamente esse entendimento da mensagem em vista de uma correspondência significativa. Como se percebe, o que está em jogo é a existência ou não de uma consciência cultural, e a sua promoção como condição concreta de participação humana. Agir culturalmente é conscientizar.

A primeira condição para a conscientização cultural é então, que a mensagem possa exprimir-se. A segunda é que as pessoas possam comunicar-se a seu respeito. Finalmente, é indispensável que possa haver interpretação da mensagem em função de seu sentido para as pessoas, e em função de uma correspondência ativa.

A esse propósito lembremos a pertinente observação de Merleau-Ponty dizendo-nos que o *próprio do homem não é tanto criar estruturas culturais, mas pôr em questão o que ele próprio criou, conservando a possibilidade de ainda criar, sem se tornar prisioneiro do mundo por ele criado*. A ação cultural é a dimensão não conformista da educação, e por isso mesmo diretamente relacionada com a revolução cultural.

Encarada como resposta cultural à situação existencial, a ação cultural é a encarnação prática do projeto. É em razão das características da estrutura simbólica, também se apresentará como sendo relativa ao mundo, social, histórica e pessoal. Tudo isso entendido como diversos aspectos do processo de humanização como característica da própria cultura, e como sucedendo ao simples processo de hominização. Um mundo, uma sociedade, uma história e pessoas mais humanas, este o projeto que certamente tem também algo a ver com a utopia, e a seu modo com a ideologia. A utopia, diretamente relacionada com a temática do desejo, faz-nos pensar não só num mundo *outro*, diferente do atual, mas precisamente num mundo diferente porque melhor. As ideologias talvez se apresentem como condicionamento das opções a partir de uma situação da qual é difícil desvencilharmo-nos, mas que nem por isso excluem a possibilidade de uma crítica autêntica e corajosa. A ação cultural procura detectar as ideologias, analisar as tendências, discutir os projetos. Trata-se de pôr em prática

uma hermenêutica da liberdade, com toda a complexidade que isto possa comportar.

As instituições educacionais apresentam-se, nesse contexto, como lugar da ação cultural, com todas as ambiguidades da própria institucionalização, e de suas relações com os programas governamentais em termos de política global. A Universidade vive de maneira especial esta ambiguidade. Mais que outras, dentro da Universidade, a Faculdade de Educação vê-se provocada pelo desafio de desambiguar a situação no exercício de uma real ação cultural. Sabemos como a tarefa é difícil, e quão deficientemente ela parece ter sido desenvolvida no passado.

Mas, além da ação cultural desenvolvida institucionalmente, outras formas existem, não institucionalizadas, diretamente relacionadas com a cultura e a consciência popular. Em diversos países, em nossa época, o tema da ação cultural foi colocado em relação direta com a participação crescente da população na vivência da cultura e das conseqüências de seu sentido, tanto no que diz respeito à política, como à situação econômica, social e propriamente cultural das pessoas e grupos. No entanto, foi no Brasil que se desenvolveu uma forma de ação cultural, diretamente relacionada com a educação popular, e que se tornou mundialmente conhecida como *método Paulo Freire*. Não seria nada mau, do ponto de vista cultural, que aquilo que foi *produzido* no seio de nossa cultura fosse mais eficazmente posto a serviço de nossa comunidade cultural, apesar, ou mesmo por causa da extraordinária fecundidade revolucionária de que semelhante método se manifestou dotado.

Aliás, nem podia ser de outra forma. A verdade é que, em função da percepção que viermos a ter da situação existencial, nossas respostas se tornarão constitutivas de nossa própria fisionomia. A recusa do *método Paulo Freire* significou, concretamente, a resistência à perspectiva de revolução cultural, como também sua adoção, ou a adoção de qualquer outro método diretamente inspirado na conscientização das massas e na aquisição de uma aguda consciência do sentido da situação, acarretaria certa-

mente um questionamento de nossa fisionomia atual como princípio de uma nova identidade cultural. Nossas respostas nos dão nome. Isso é indiscutível. Resta-nos saber se assumimos ou não o nome que é o nosso. É o que nos leva ao tema de nosso último capítulo sobre a identidade e alienação.

10. Educação, identificação, alienação (Cap.X)

Tendo definido a educação como um processo-projeto de mais sentido para a existência cultural, podemos agora, à luz de quanto foi dito, explicitar alguns aspectos mais particularmente relacionados com a assimilação e a vivência da imagem de homem inerente a toda cultura.

A partir de um diálogo com a antropologia cultural, a educação apareceu-nos como um processo. Semelhante definição poderia ser objeto de alguma crítica, principalmente por parte do filósofo, na medida em que, como tal, ela não estaria implicando desde logo uma referência ao projeto e ao que se convencionou chamar de objetivos educacionais. A solução que propomos é a de sempre falarmos, dialeticamente, de um processo-projeto. Dada a estrutura do fenômeno humano e do fenômeno educacional, neles encontramos sempre as dimensões de facticidade e transcendência, de sentido recebido e dado, de processo e projeto.

Nesta linha de consideração, e em sua história, a educação apresenta-se ao mesmo tempo como resultado, diretamente relacionado com o sentido da existência em termos de imagem, transmitida pelas gerações precedentes, e como projeto, mais diretamente relacionado com o sentido a ser dado, no âmbito da criatividade crítica, o que viria transformar a imagem de homem em símbolo, numa real perspectiva de humanização.

A noção de resultados educacionais tomada isoladamente viria colocar-nos na perspectiva de um pragmatismo empírico caracterizado pela atitude de ensaio e erro. A noção de projeto, por sua vez, poderia ser criticada na medida em que significasse

a adoção de uma perspectiva finalista, essencialista ou determinista, desconhecadora das situações concretas.

Com base nessa dupla distinção entre processo e projeto, imagem e símbolo, é que devemos abordar, igualmente as noções de identificação e alienação como dizendo particularmente respeito à educação.

Em termos fenomenológicos, a identidade é o que permite o reconhecimento, a identificação, a não confusão entre as pessoas e os grupos. Essa identificação pode ser feita, para os indivíduos, a partir de características físicas, psicológicas, sociológicas e culturais. Um indivíduo é reconhecido como membro de um determinado grupo cultural quando apresenta os traços desse grupo, ou, em termos mais profundos, quando dá à sua vida o sentido que lhe dão os demais membros do mesmo grupo.

Como é fácil de perceber, o que está em causa é a semelhança, o *mesmo*, como suporte da identificação (*idem*), do reconhecimento mútuo e da participação em atividades comuns, ou simplesmente numa existência comum.

Quando não se dá essa identificação, temos a situação de alienação, não identificação, não reconhecimento, não participação, na não-coexistência. Temos então o problema do *outro*. Não se trata de uma simples alteridade, como sugerida pelo radical *alter* que significa outro, ou um outro, possivelmente dentro de uma comunidade básica. Trata-se, mais profundamente de uma alteridade afetada de alienação, o que nos é sugerido pela significação do termo *alienus*, estranho, de outro, de outra comunidade, de outra cultura.

Um estudo fenomenológico da situação de alienação leva-nos a distinguir a alienação como atitude adotada subjetivamente por um determinado indivíduo, no sentido de não se interessar, não aceitar, não assumir as características de seu grupo. Essa atitude pode ser simplesmente passiva, e quem sabe inconsciente, ou então ativa, voluntária, consciente, na recusa formal de um determinado modo de ser: a pessoa não quer ser como os demais, não quer identificar-se, preferindo ser de *outra* forma. Vol-

taremos sobre essa dimensão propriamente crítica.

O outro sentido da alienação no-la faz ver como um processo objetivo, em que indivíduo é alienado por outros que não o reconhecem, não o aceitam e impedem-lhe a participação na vida do grupo. Esta situação, na verdade, acha-se intimamente ligada à precedente (alienação subjetiva) de tal forma que, provavelmente, nunca possamos separá-las em sentido absoluto. Uma pessoa pode estar subjetivamente alienada exatamente porque é vítima de um processo objetivo de alienação, do qual nem sequer tem consciência, ou então contra o qual se revolta conscientemente numa atitude de recusa.

Encarada sob o prisma da educação como ação cultural, a alienação apresenta-se, nos seus aspectos de passividade subjetiva, e de atividade objetivante, como o grande inimigo. Educar, neste sentido, é desalienar, na aquisição de uma consciência cultural em termos de sentido conscientemente assimilado, de tal forma que a identificação não seja passiva mas decisão ao mesmo tempo pessoal, social, cultural e histórica. Ser brasileiro não é apenas ter nascido neste país, mas assumir conscientemente, solidariamente, uma situação existencial comum, para a qual, pessoal e socialmente, gostaríamos de dar sentido em termos lógicos e práticos.

Por isso mesmo, a educação comporta igualmente uma atitude de denúncia de todos os processos de objetivação ativa tendentes, consciente ou inconscientemente, a não permitir a participação das pessoas e sua realização como membros de uma determinada comunidade humana. Desse ponto de vista, Marx e Freud são profundamente educadores ao apontarem para as diversas formas de alienação, em nível consciente e inconsciente, a que as pessoas e grupos estão expostos.

É por onde a educação tem muito a ver com o processo revolucionário, e particularmente com a revolução cultural, na medida, precisamente, em que, dizendo respeito ao sentido da existência, não pode aceitar, em hipótese alguma, a perda desse sentido, a alienação do sentido. Não cabe a nenhuma outra pessoa dar sentido à minha própria existência. Essa é talvez a crí

tica mais profunda que se possa fazer a uma insuficiente noção religiosa de predestinação ou mesmo de presciência. Mas essa crítica nunca é tão pertinente como com relação às tentativas de dominação de pessoas e grupos sobre outras pessoas e grupos humanos.

Paradoxalmente, porém, o fenômeno da alienação não deixa de evocar, positivamente, a possibilidade de um mundo *outro*, de um sentido diferente daquele que atualmente é dado, ou muitas vezes imposto à existência e à coexistência num determinado mundo. O lema da identificação a todo custo é certamente o dos conservadores mais radicais, na adesão absurda não ao sentido mas a uma de suas manifestações, muitas vezes pervertidas. As ditaduras, em suas diversas manifestações, têm sempre algo a ver com o problema filosófico da identificação e da alienação: elas identificam alienando. E nesse contexto, o divergente, como nos lembra a anti-psiquiatria, pode ser exatamente aquele que ainda não perdeu o sentido, acreditando que o mundo poderia ser realmente *outro* para o bem de todos.

Como se vê, a educação como processo-projeto apoia-se não apenas numa antropologia básica, isto é numa determinada concepção e atitude diante do homem, do semelhante, do mundo, mas também numa antropologia final (escatológica, ou simplesmente teleológica) num projeto humano — que talvez só possa ser visado de maneira utópica, mas nem por isso menos simbólica. O acanhamento de muitos projetos educacionais, e outros, que por isso mesmo não chegam a ser autênticos projetos, decorre essencialmente do fato de serem pequenos, identificados apenas a si próprios, comportando uma essencial limitação do sentido, com uma insignificante densidade semântica.

E agora, mais do que por outros motivos, compreendemos como e quanto a educação pode apresentar-se como real prestação de serviços, não só a um determinado grupo mas a toda a humanidade, na medida, precisamente, em que nela e por ela a questão do sentido é constantemente recolocada, de forma que possamos e devamos sempre voltar à questão inicial e final: que mundo é este em que vivemos? que sentido está tendo a existência que levamos?

Uma vez levantada semelhante questão, compreendemos que nossa resposta deverá afetar necessariamente nosso projeto educacional em termos concretos. Em nossa conclusão tentaremos manifestar algumas dessas conseqüências tanto ao nível da escola, especialmente na Universidade, como de uma política nacional e mesmo internacional relativamente à educação e à cultura.

Conclusão

Em nossa conclusão, tentaremos mostrar como praticamente todos os outros domínios da atividade educacional acham-se relacionados com uma filosofia da educação, muitas vezes apenas implícita, ou até mesmo, paradoxalmente negada teoricamente, embora inegavelmente adotada na prática.

É quase evidente a relação que se estabelece entre uma filosofia da educação e a programação curricular, no sentido mais amplo desse termo, sem excluir a própria concepção da estrutura das instituições educacionais.

O currículo é finalmente a tradução programática da nossa percepção do mundo cultural, na apresentação (por disciplina) dos diversos aspectos desse último.

No entanto, percebemos como também esses aspectos do mundo não são apresentados de maneira indiferente mas sempre, ou quase sempre, com ênfase em alguns de preferência aos demais, o que significa também uma determinada hierarquia de valores.

Essa hierarquia apresenta-se, por isso mesmo, como implicando e traduzindo uma determinada visão do homem, a partir precisamente da imagem (de homem) veiculada pela cultura, e que os educadores simplesmente aceitam, ou então criticam. Tanto a aceitação como a crítica implicam numa filosofia.

Mais claramente ainda isto pode ser dito com relação à concepção do próprio educando como ser humano. Nenhuma teoria ou prática educacional pode dispensar uma tomada de posição filosófica relativamente ao sujeito da educação.

Em consequência, haverá também uma filosofia das relações intersubjetivas que se estabelecem entre as pessoas no âmbito da atividade educativa. Quer falemos das relações em sala de aula ou daquelas que se definem como propriamente administrativas, elas sempre comportam uma dimensão filosófica.

As relações em sala de aula, estudadas principalmente pela psicologia, levando em conta a situação de ensino-aprendizagem, podem estar significativamente afetadas pela filosofia das relações humanas bem como pelos pressupostos filosóficos da própria noção de aprendizagem.

No âmbito das atividades propriamente escolares, compreendemos que todos os processos de avaliação não se desenvolvem sem invocar, de alguma forma, conceitos propriamente filosóficos relativos ao valor, aos objetivos educacionais, e ao aproveitamento dos alunos.

Mais claramente ainda, a orientação educacional, tomada no seu aspecto mais dinâmico, supõe e desenvolve uma filosofia do sentido (como orientação) que não é apenas a da vida do indivíduo, mas a da sociedade e mais profundamente ainda a da humanidade em situação histórica e cultural.

Falando em termos estruturais, a simples criação de um determinado número de departamentos no interior de uma Faculdade de Educação acha-se relacionada com uma determinada filosofia da interdisciplinaridade, não só em termos de colaboração dos diversos professores, mas como exigência da complexidade estrutural da cultura, e como critério epistemológico para a validade da transmissão do saber.

E assim fica demonstrado que uma filosofia da educação diz respeito não somente à Faculdade mas à própria Universidade nos diversos aspectos de sua existência cultural: como lugar de encontro de pessoas, como centro de estudos científicos, como instituição administrada de acordo com critérios que lhe são próprios.

Mais ainda, percebemos como o que ocorre em sala de au-

la, no âmbito de um departamento, no interior de uma Faculdade de Educação, ou simplesmente dentro de uma Universidade está finalmente relacionado com uma política educacional global, encarregada de definir os objetivos para a comunidade cultural.

Em resumo, quer falemos de planejamento, execução e avaliação da educação, entendida como ação cultural, estamos sempre invocando uma determinada filosofia da educação, a cujo respeito os diversos responsáveis (pelo planejamento, a execução, a avaliação) deveriam ter uma consciência tão desenvolvida quanto possível. Neste sentido, por mais teórica que nossa tese pudesse ser considerada, ela nunca deixaria de ter um relacionamento prático com o fenômeno educacional em toda a sua amplitude.

Dar-nos-íamos por satisfeitos se ao menos isso ficasse claro aos nossos eventuais leitores.

CAPÍTULO I

A FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS CORRENTES ATUAIS DE FILOSOFIA

Ao falarmos de correntes atuais de filosofia, estamos fazendo alusão a um contexto bem determinado dentro da história do pensamento, em relação ao qual a filosofia encontra uma problemática precisa, adotando por isso mesmo o procedimento metodo lógico que lhe parece mais adequado¹.

Situando-nos no interior do século XX, constatamos a presença de uma problemática bastante importante, e talvez mesmo a mais importante para a história do pensamento atual: a do relacionamento da filosofia com a ciência².

A propósito de Husserl, Merleau-Ponty escreveu:

Desde seus primórdios, a fenomenologia apresentou-se como uma tentativa para resolver um problema, não de uma seita, mas talvez o problema do século: o problema que se punha desde 1900 para todo o mundo e que ainda hoje é colocado. Com efeito, o esforço filosófico de Husserl, em seu espírito, destinou-se a resolver, simultaneamente, uma crise das ciências do homem e ³uma crise das ciências simplesmente, da qual ainda não escapamos³.

Se ainda não escapamos da crise, pode ser porque, num certo sentido, a ciência, a filosofia, o homem sempre permanecem em crise. Por outro lado, porém, devemos reconhecer que muito caminho foi andado desde Husserl e mesmo desde a época em que Merleau-Ponty escrevia seu texto. A problemática inicial modificou-se significativamente à medida em que se aprofundou o diálogo entre a filosofia e a ciência, uma beneficiando-se sempre com a contribuição da outra⁴.

De início, a ciência questionou a filosofia. É verdade que se tratava, por um lado, de uma ciência que ainda conservava resquícios de positivismo com a conseqüente atitude de supervalorização de si mesma. E, de outro, tratava-se, mais do que na apa

rência, de uma filosofia decadente. Acontece, porém, que as críticas da ciência, que posteriormente ultrapassou as limitações do positivismo, tornaram-se ainda mais severas ao dizer que, em qualquer hipótese, a filosofia nunca teria as qualidades de uma verdadeira ciência no tocante ao método, o conhecimento e o valor.

Diante de uma filosofia decadente, e até mesmo diante de toda forma de filosofia, foram feitas as seguintes observações:

- os filósofos não adotam um *método rigoroso*, mas procedem de maneira incoerente e seu discurso é frequentemente contraditório;

- os filósofos vivem fora da *realidade* do mundo e dos homens, permanecendo ao nível de uma metafísica inverificável;

- a filosofia não se *critica*, e as posições filosóficas ficam na dependência de outras influências — religiosas, éticas ou ideológicas —, o que manifesta a subjetividade de seus princípios e pressupostos.

Face às críticas formuladas pela ciência, e atendendo à coerência interna de sua própria temática, a filosofia dedicou-se seriamente ao aprofundamento das questões relativas ao método, ao conhecimento e à crítica, procurando verificar não só suas próprias deficiências mas também as da ciência, principalmente no momento em que esta última se mostrava mais confiante em seus próprios recursos.

Neste empreendimento, a filosofia procedeu de tal sorte que, em seguida, foi ela que passou a criticar a ciência, devolvendo-lhe algumas das objeções que esta lhe fazia, acrescentando outras mais, bastante sérias, principalmente no tocante à falta de atitude crítica muitas vezes conservada pela ciência relativamente aos pressupostos ideológicos e outros que contaminam seus princípios supostamente indiscutíveis. Althusser fala-nos a respeito da *filosofia espontânea dos cientistas*⁵ e Hilton Japiassú aponta para o *mito da neutralidade científica*⁶.

É certamente chegado o momento, tanto para a ciência como para a filosofia de tentarem definir a situação do diálogo entre ambas *depois da crítica*, evidenciando o proveito que retiraram desse confronto austero. É nossa pretensão examinar aqui o caso específico da fenomenologia, deixando para outros a tarefa de considerar outras correntes filosóficas, bem como a reação dos cientistas. E vamos fazê-lo considerando atentamente as repercussões, na história recente da fenomenologia, da discussão do tema da cientificidade.

No contexto atual, o tema da cientificidade apresenta-se como porta de acesso privilegiada para a abordagem do pensamento contemporâneo. O desenvolvimento da epistemologia ou, mais propriamente, da filosofia da ciência permite-nos estabelecer três níveis ou dimensões no interior das quais encontramos também três critérios básicos de cientificidade:

- o critério da *lógica do discurso*;
- o critério do *conhecimento da realidade*
- a *críticidade* dos diversos procedimentos desenvolvidos pelo sujeito.

Observemos, desde logo, que a reunião desses três critérios encaminha-nos para o critério englobante da *interdisciplinaridade*. Mas se a interdisciplinaridade tem o sentido epistemológico de uma continuidade entre as diversas ciências, tem também, com relação à filosofia, o sentido de uma comunicação dialogal profundamente enriquecedora, como podemos constatar nos diversos episódios de sua recente história.

1. A lógica do discurso ou o sentido de um diálogo entre a filosofia e as ciências matemáticas

As ciências matemáticas apresentam uma característica singular: não são ciências do sujeito nem do objeto. São antes ciências das relações, do raciocínio puro. Elas põem em evidên

cia o pensamento abstrato⁷.

Nesse nível de abstração, a ciência encontra-se no respeito às regras do raciocínio que, por sua vez, manifestam as condições de possibilidade de um *sentido* característico desse mesmo nível.

Para a filosofia, a presença da matemática é como a evocação de uma de suas aspirações (ou tentações) constantes, a saber: de privilegiar a racionalidade, o ideal. A racionalidade, apresentada não como atributo metafísico mas como forma própria do pensamento humano, foi e é considerada como ponto de partida e de chegada, condição de possibilidade e fruto de aprendizagem que, por sua vez, torna possível a própria vida intelectual, a desenvoltura no mundo das idéias, criando com elas uma conaturalidade, característica, quem sabe, de alguns iniciados que, por isso mesmo, se tornam paradigma e modelo para todos os outros.

De uma forma ou de outra, através de sua história, a filosofia sempre foi tentada pelo idealismo. É verdade que este se vestiu das mais diversas roupagens para melhor exercer sua influência: temos o idealismo realista de Platão, o idealismo racionalista de Descartes, o idealismo crítico de Kant, e temos o idealismo lógico dos contemporâneos.

Ao nos referirmos ao idealismo lógico, já estamos indicando a contribuição que a filosofia pode retirar de seu diálogo com a matemática: através de seus múltiplos desenvolvimentos, o pensamento matemático sempre chama a atenção para a lógica do raciocínio.

A história da lógica moderna acha-se intimamente relacionada com as diversas etapas por que passou o diálogo da filosofia com as ciências matemáticas. Nem é de estranhar que um bom número de filósofos contemporâneos tenham sido ou continuem sendo também matemáticos. Husserl, Russell, Wittgenstein, dentre os mais importantes, partiram de uma preocupação com a racionalidade que lhes foi sugerida, ao menos em parte, pela experiência que tiveram no âmbito da matemática.

E, já que mencionamos estes autores, continuemos insistindo na contribuição que deram para o desenvolvimento atual da filosofia. Como nos lembrava Merleau-Ponty, Husserl, especialmente o primeiro Husserl, esteve particularmente interessado em descobrir para a ciência e a filosofia um método que fosse a garantia da autenticidade do discurso de ambas. Nesse sentido, propôs os primeiros aspectos do método fenomenológico: a *epoché*, a redução, a intuição eidética, a descrição, como condições de um pensamento transcendental, isto significando um pensamento purificado de qualquer influência e obediente às normas de um raciocínio disciplinado pelo próprio método⁸.

Husserl foi além de suas preocupações iniciais, não permanecendo no âmbito apenas do criticismo transcendental ou do *Cogito* cartesiano, adotando antes uma antropologia estrutural que, na intencionalidade, manifesta o *ser-no-mundo* de tal forma que as questões simplesmente metodológicas da fenomenologia inicial completaram-se com a essencial referência ao mundo vivido ou *Lebenswelt*. Mas isto, como veremos, já nos refere ao segundo critério de cientificidade, relativo ao conhecimento da realidade.

Wittgenstein, que também se interessou pela contribuição da matemática, parece ter sido, mais que Husserl, fiel à inspiração inicial, a ponto de permanecer no âmbito das questões lógicas propriamente ditas. Na linha do *Tractatus*, seus seguidores não hesitam em afirmar que a filosofia só se concebe como filosofia da linguagem, ou, mais precisamente, como lógica da linguagem⁹.

A identificação da filosofia com a filosofia da linguagem significa, obviamente, que ela passou a dialogar especialmente com os linguistas, ou, mais precisamente, com os cientistas da linguagem. Por outro lado, no prolongamento do diálogo iniciado com a matemática, e intensificando o aspecto de racionalidade formal, a maior atenção foi dada aos problemas de uma linguagem artificial tal como aparecem na informática, na cibernética, nas ciências da computação.

Por outro lado, como não podia deixar de acontecer, o grande assunto veio a ser finalmente o estudo das línguas naturais, com o auxílio, inclusive, de quanto se pode descobrir a partir da linguagem artificial. Se, em parte, isto significa um primeiro passo na direção dos problemas existenciais (o que corresponde igualmente ao segundo critério por nós enunciado), na verdade, o que se continua por vezes tentando é um tratamento formal da realidade lingüística.

Com relação a este último aspecto, devemos mencionar a contribuição do estruturalismo. Em rigor de termos, ele é principalmente um método, tendo em comum com a matemática e a lógica o aspecto formal de suas considerações. Mas, como método, pode ser aplicado em todas as áreas do conhecimento. Lévi-Strauss é antropólogo, Althusser é filósofo, Lacan é psicanalista, e cada qual a seu modo recorre ao método estruturalista¹⁰.

Digamos que, do ponto de vista propriamente filosófico, a filosofia analítica surge finalmente como uma espécie de síntese das preocupações e das soluções alcançadas no tocante à racionalidade da filosofia, ao rigor de seus procedimentos, de maneira a não mais merecer as críticas que antigamente, ou em outros contextos, lhe eram ou continuam sendo dirigidas¹¹.

Podemos, pois, concluir este parágrafo dizendo que, no contexto histórico da filosofia do século XX, o esforço em atender às exigências metodológicas levou os filósofos não só a desenvolverem uma atividade lógica comum a todos os empreendimentos filosóficos, mas ainda a criarem áreas, capítulos e até mesmo toda uma filosofia essencialmente caracterizada pela atenção dada aos problemas da racionalidade, do discurso, da linguagem, da lógica enfim.

O diálogo com a matemática, substituído ou prolongado pelo diálogo com a lingüística, foi e continua sendo fecundo para a filosofia no sentido de valorizar a importância da racionalidade e o desenvolvimento de um pensamento lógico em todas as suas modalidades.

O primeiro critério da cientificidade é, reconhecida-

mente, o da logicidade do discurso em todas as suas manifestações. Uma filosofia autêntica não poderia deixar de atender às exigências do método racional.

2. O princípio de realidade ou a contribuição das ciências da natureza

O segundo critério de cientificidade diz respeito ao conhecimento da realidade objetiva.

As ciências da natureza são ciências do objeto. Num primeiro sentido, isto pode significar a direção cosmológica do olhar científico. E, se a objeção levantada contra a filosofia era a de que se perdia em devaneios a respeito de pretensas realidades de um *outro mundo*, o pensamento contemporâneo pode ser caracterizado pela recusa da metafísica, cuja morte aliás já tinha sido anunciada por Kant e celebrada por Augusto Comte¹².

Nas suas origens mais recentes, o pensamento científico contemporâneo é levado a reconhecer no empirismo, ou simplesmente na atitude empírica, a condição primeira do conhecimento, definindo-o como sendo sempre conhecimento da realidade existente. É claro que houve, dessa realidade existente, diversas abordagens. A mais radical foi sem dúvida a do materialismo absoluto ao estabelecer a coincidência entre a realidade e a matéria. Sabemos, no entanto, que há diversas modalidades de materialismo. A que talvez melhor se coadune com a precedente preocupação de racionalidade venha a ser o *materialismo dialético* que, a um tempo afirma a primazia do real-material, e nele reconhece a manifestação de uma lógica interna cujo conhecimento seria não apenas a tarefa mas a própria condição de possibilidade da ciência e da filosofia¹³.

Mesmo sem se definir na linha do materialismo dialético, as ciências do real partem sempre do pressuposto de uma inteligibilidade do mundo, na qual pretendem penetrar e que manifestam progressivamente. Neste sentido, pode-se dizer serem

elas ciencias do mundo, ciências da natureza, ciências da realidade.

No entanto, há um outro sentido para a crítica feita à filosofia como metafísica. Um sentido mais antropológico do que cosmológico: o homem existe, e os assuntos que interessam, os assuntos de que nos podemos e devemos ocupar são aqueles que dizem respeito à *nossa* existência. A realidade humana é que deve merecer nossa atenção¹⁴.

É verdade que a recusa da metafísica prolonga-se, no tocante ao conhecimento da realidade humana, na recusa do humanismo em suas diversas formas. Em nome da objetividade científica praticada no tratamento da realidade do mundo, os cientistas decretam que também o homem devia ser estudado como um objeto. Lévi-Strauss exprimiu esta maneira de ver num texto importante acerca da objetividade em antropologia¹⁵.

Embora essa maneira de ver pudesse significar apenas a decisão de usar, na consideração do homem, os mesmos procedimentos científicos utilizados no estudo dos demais seres do mundo, ela passou a ser entendida não apenas em sentido metodológico mas objetivo, isto é, querendo dizer que o homem é um objeto como os demais.

Esta não foi, no entanto, a posição do existencialismo e da fenomenologia existencial. Também o existencialismo é contrário à metafísica, ao menos no sentido em que sua morte foi decretada por Kant e Comte. Mas ao negar a validade de uma preocupação com um mundo *além da física*, o existencialismo mostrou como é importante darmos atenção à realidade humana, à sua realidade existencial concreta, a única que, finalmente, nos diz respeito totalmente.

A volta à existência (Sartre) tinha o sentido de uma recusa do essencialismo em todas as suas formas e, por isso mesmo, era também uma maneira de recusar o idealismo como tentação a que o homem se expôs no passado. Neste rumo, e não apenas em aparência, o existencialismo constituiu-se como ponto de apoio para uma crítica não só da racionalidade pura e, portanto,

da logicidade, mas também do conhecimento objetivo e das ciências puramente naturais¹⁶.

Isto permitiu, juntamente com as posições da fenomenologia, que se criticasse a própria noção de mundo, de um mundo meramente físico. Sô há mundo para o homem, é o *leit-motiv* a que voltam sempre os fenomenólogos em sua interperlação dos cientistas. Por esta razão, a fenomenologia, ultrapassando as suas próprias preocupações iniciais, lembra aos cientistas que a melhor contribuição do empirismo, a valorização da experiência, deve ser corrigida no sentido de se perceber que a experiência é sempre feita por alguém. Não há experiência puramente objetiva, mas toda ela é também a de um sujeito que experimenta um objeto¹⁷.

Entre o intelectualismo e o empirismo, a fenomenologia privilegiou a consciência perceptiva, a experiência primeira. Por sua vez, a percepção implica na descoberta da corporeidade como condição do relacionamento com o mundo, de sorte que este último somente pode ser experimentado, somente pode ser percebido a partir de um ponto de vista, o de meu próprio corpo. Desse ponto de vista, o que percebo são aspectos da realidade, *Abschattungen*, como dizia Husserl¹⁸.

O perspectivismo da percepção é a prova fundamental e suficiente de que estamos às voltas com a existência, a tal ponto que a consciência perceptiva pode perfeitamente ser chamada de consciência existencial. O real existente, ao contrário das idéias, nunca pode ser apreendido totalmente mas sempre se dá a conhecer por um de seus aspectos.

Por um lado, isto valoriza o ponto de vista em que nos colocamos e fora do qual nunca podemos estar, como sendo a verdadeira via de acesso ao real de que dispomos. Por outro, o perspectivismo da percepção vem relativizar todo ponto de vista, uma vez que nenhum deles nos manifesta totalmente o objeto, nem pode, por isso mesmo, dispensar os demais. E a relativização dos pontos de vista tem como consequência a sua complementaridade, o que, por sua vez, torna-se razão exigitiva da interdisciplinaridade. Nenhuma ciência pode ter a pretensão de co-

nhecer totalmente a realidade, mas deve sempre dar a palavra a outra ciência para que diga de seu ponto de vista o que a primeira não pode dizer do seu. A totalidade não é um objeto a ser conhecido mas um referencial a não ser nunca esquecido.

Se isto é verdade no tocante ao relacionamento das diversas ciências entre si, é também verdade para o diálogo da filosofia com as ciências. Ela deve reconhecer, com as ciências, que só há verdadeiro conhecimento na medida em que se volta para a realidade existente. A recusa da metafísica tem seu fundamento neste senso do real, ao mesmo tempo humilde e esperançoso de um conhecimento possível. Por outro lado, a filosofia pode dizer às ciências que a docilidade ao real impõe uma série de limites ou condições, cujo desrespeito viria aniquilar as pretensões da ciência no momento exato em que se volta para o mundo, para os existentes, buscando conhecê-los.

A este propósito, o filósofo adverte o cientista contra o perigo de identificar, pura e simplesmente, o objeto e o real¹⁹. Principalmente na medida em que o método científico sugere que partamos de modelos, de *constructos*, no contexto de uma determinada teoria. O risco está precisamente em que, ocupando-nos dessas construções mentais, cuja funcionalidade pode até ser reconhecida, nós nos esqueçamos das *coisas*, do mundo, da realidade. As ciências da natureza não estão isentas de serem vítimas de subserviência às ciências puramente formais, abstratas, racionais. Não estão inteiramente a salvo de infiltração idealista. Ao contrário do idealismo realista de Platão, as ciências modernas poderiam estar sendo ocasião para o aparecimento de um realismo idealista²⁰.

Um dos méritos da fenomenologia-existencial, de Heidegger e Merleau-Ponty, está precisamente em alertar as ciências do real contra os perigos do realismo idealista, contra a tentação de transformar as ciências das coisas em ciências das idéias, de transformar as ciências do existente em ciências das formas, a física em lógica do real²¹.

Podemos concluir este parágrafo reconhecendo que o co

nhecimento da *realidade* é um critério de cientificidade extremamente sério e exigente, tanto mais que, com muita facilidade, alguém pode estar certo de estar lidando com a realidade existente quando de fato já a abandonou, paulatinamente, para ocupar-se de seus substitutos mentais. A acusação de deformação metafísica que os cientistas endereçaram aos filósofos tem, como contrapartida, a acusação de racionalismo, formalismo, idealismo, que os filósofos contemporâneos se sentem no direito de endereçar aos cientistas que se esquecem do mundo, das coisas e dos homens, ocupando-se principalmente, senão exclusivamente, das abstrações, das teorias, dos modelos, dos *objetos* construídos a seu respeito.

Mas, se isto é verdade para as ciências, não o é menos para a filosofia. O importante é que estejamos buscando conhecer a realidade do mundo e dos homens. A fenomenologia-existencial, a seu modo, procurou respeitar este segundo critério epistemológico. Seu grande ponto de referência constante é inegavelmente a noção de intencionalidade explorada em todos os aspectos de sua extraordinária fecundidade. Toda consciência é consciência de ... Todo conhecimento é conhecimento de uma realidade, donde, para a fenomenologia, especialmente a de Merleau-Ponty, a importância de uma descrição estrutural do fenômeno, que não é nem pura significação (como pretende o intelectualismo criticista) nem pura existência (como afirma o empirismo). O que há de extraordinário na noção de estrutura fenomenal é exatamente a reunião da existência e da significação²². Com a adoção deste princípio fundamental, a fenomenologia existencial julga-se capaz de respeitar ao mesmo tempo o critério de realidade e o de racionalidade. Neste sentido é que podemos descrever o fenômeno da seguinte forma: o fenômeno aparece como uma estrutura reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, a existência e a significação, o homem e o mundo²³.

3. Criticidade do conhecimento e autocrítica do sujeito

A terceira objeção levantada pelos cientistas contra a

filosofia é relativa às influências que ela sofre sem se dar conta. Em consequência, seus ensinamentos acabam transmitindo outra coisa, senão através de suas conclusões, certamente através daquilo que ficou implícito no ponto de partida e durante a caminhada.

Com relação ao passado, as acusações visavam principalmente a dependência da filosofia para com a religião, a moral, ou mesmo as diversas formas de humanismo. Modernamente, todos esses aspectos foram englobados no conceito de ideologia, principalmente depois que Marx mostrou a alienação do pensamento subjugado pelas diversas superestruturas²⁴.

O sentido mais profundo dessa denúncia está em mostrar que a cientificidade não se alcança como racionalidade do conhecimento da realidade, senão na medida em que o sujeito, cientista ou filósofo, estabelece a autocrítica de seu inteiro proceder, de seu discurso, no sentido forte do termo. Com efeito, todo o raciocínio pode estar viciado se o ponto de partida, se os pressupostos estão de alguma forma contaminados por influências outras²⁵.

Semelhante advertência é tão séria que poderíamos mesmo pensar ser este o critério mais importante visto que propriamente fundamental. Na verdade, embora reconhecendo-lhe a importância, devemos dizer que os três critérios atuam juntos, implicando-se mutuamente. O que não nos impede de dizer, em sentido contrário, que a ausência de um só dentre eles é suficiente para infirmar o discurso, retirando-lhe qualquer perspectiva de cientificidade.

Insistimos, porém, no que este terceiro critério possui de próprio. Se, para o reconhecimento do primeiro, insistimos no diálogo da filosofia com as ciências matemáticas; se o segundo critério aparecia especialmente relacionado com as ciências da natureza, o terceiro aparece particularmente no diálogo com as ciências humanas.

Neste sentido, podemos dizer que a filosofia esteve exposta aos vícios da ausência de crítica por um período tanto mais

longo quanto mais demoraram a aparecer as modernas ciências humanas. A antropologia, a sociologia, a política, a economia, a história ..., cada qual a seu modo, trazem hoje uma contribuição extremamente rica e, por isso mesmo, relativamente difícil de manejar.

A antropologia, por exemplo, lembra-nos que mesmo as atividades mais objetivas, mais universais, dos povos e indivíduos tidos como mais desenvolvidos, inserem-se sempre no contexto de uma determinada cultura. Na linha do que nos ensina a fenomenologia, reconhecemos que o mundo em que vivemos é sempre um mundo humano, mundo cultural, mundo de significação particular, ponto de vista a partir do qual consideramos todos os horizontes, e que, por isso, deve ser objeto de uma pré-compreensão, como condição e fator de compreensão de todo "outro" mundo ou cultura²⁶.

Prolongando o que dissemos a respeito do primeiro critério, no tocante ao diálogo que se estabelece entre a ciência, a filosofia e as ciências da linguagem, compreendemos agora o alcance da seguinte frase: todo discurso, todo texto deve ser entendido num determinado contexto. Por esse motivo é que, espontaneamente, a filosofia (mas também as ciências) da linguagem transforma-se ou se prolonga em filosofia (e ciências) do contexto. A antropologia, principalmente em seu capítulo relativo à cultura, torna-se fonte indispensável de informação para a adoção de uma atitude verdadeiramente crítica, condição indispensável de compreensão de um texto em seu verdadeiro contexto.

Por esta razão, reconhecemos que também a ciência, e não apenas a filosofia, é um fenômeno cultural, situado num determinado mundo humano, num determinado contexto de significação cujo sentido só aparece plenamente se relacionado com este contexto previamente conhecido. Nem sempre os pressupostos culturais da ciência são conhecidos do cientista. Sua pretendida objetividade racional fica então basicamente comprometida.

Por sua vez, as ciências sociais lembram-nos que o ser-no-mundo-com-os-outros, bem como todo discurso, tanto filosófico como científico, ocorrem como uma determinada forma de

comunicação. Não são as mensagens são emitidas a partir de um determinado mundo de significação, mas também a recepção acontece dentro de um mundo semântico. Pensar que o discurso filosófico ou científico possa ser transmitido e percebido de maneira inteiramente objetiva é incorrer num vício de comunicação que não se caracteriza apenas pelo desconhecimento do papel do código mas ainda pela alienação relativamente ao contexto em que se dá o fenômeno global da comunicação discursiva²⁷.

E a história nos lembra que tanto a cultura como os fenômenos intra e interculturais são igualmente históricos. Considerados como significativos, os diversos fenômenos culturais devem ser entendidos dentro de uma cadeia de significação que é ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica. Em sua diacronia, são um verdadeiro discurso cujas etapas são indispensáveis para a compreensão global da significação. As etapas posteriores completam o que foi *dito* anteriormente e vice-versa. A falta de perspectiva histórica acarreta equívocos e vicia a comunicação global. Sincronicamente, reconhecemos a polissemia do discurso atual, relacionado com um contexto mais amplo de significação²⁸.

A economia e a política mostram-nos como, principalmente no mundo moderno, é difícil senão impossível dissociar a ciência, a tecnologia e a busca do desenvolvimento das nações. A consequência é que os pressupostos do cientista são também muitas vezes contaminados pelas opções econômicas e políticas. E se isto é verdade ao nível da pesquisa individual, muito mais ainda ao nível do planejamento global, onde as prioridades são estabelecidas em função de uma hierarquia de valores não necessariamente criticada.

Althusser, Foucault, Bourdieu, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Kuhn, Habermas, entre outros, são filósofos que se interessaram particularmente pelo problema da atitude crítica da filosofia e da ciência no século XX. No tocante ao desenvolvimento histórico da fenomenologia, poderíamos citar especialmente Ricoeur e Gadamer pela contribuição que deram ao desenvolvimento da fenomenologia-existencial-hermenêutica²⁹.

Fazendo-se hermenêutica, a fenomenologia que já estava atenta aos problemas de método e conhecimento da realidade adota também uma atitude crítico-interpretativa relativamente aos fenômenos culturais, expressivos do homem, considerando-os como textos sempre relacionados com um contexto no interior do discurso cultural-histórico, e com a polissemia das expressões contemporâneas. Assim fazendo, e na sua própria estrutura de fenomenologia-existencial-hermenêutica, esta corrente filosófica ensina-nos, entre outras coisas, que os três critérios de cientificidade são inseparáveis, manifestando sua exigência e riqueza apenas quando atuando conjuntamente.

E a razão pela qual anteriormente já dissemos que a aplicação dos três critérios de cientificidade significa, teórica e praticamente, uma exigência de interdisciplinaridade. Em termos simples, isto significa que o matemático e o lógico poderão sempre questionar os demais setores do conhecimento acerca do procedimento racional adotado. Os cientistas da natureza, do mundo, do existente, sempre poderão indagar a respeito do alcance de quando é dito por cientistas e filósofos, para que suas palavras não sejam taxadas de devaneio, abstração metafísica, alheamento da realidade, reducionismo lógico. E, finalmente, os críticos, com o apoio das ciências humanas, poderão sempre perguntar a respeito dos pressupostos, conotações, tendências ideológicas e outras, conscientes e inconscientes, que se exercem no interior da atividade filosófica e científica e muitas vezes se querem impor em nome destas últimas³⁰.

Em resumo: se considerarmos o contexto atual do pensamento no século XX, encontramos uma problemática (a da cientificidade), a respeito da qual podemos propor três critérios, cuja aplicação depende diretamente da interdisciplinaridade, contando com a contribuição indispensável das ciências do raciocínio, das ciências da realidade, e das ciências (humanas) críticas. Pretender usar qualquer desses critérios com exclusão dos demais seria infirmar a força de todos eles.

Em seu diálogo com as ciências, no contexto do século

XX, a fenomenologia-existencial-hermenêutica procurou respostas que atendessem às exigências de todos e cada um dos três critérios mencionados.

4. A fenomenologia-existencial-hermenêutica

Dentro da história recente da filosofia, também a fenomenologia tem sua história, cujas etapas correspondem à evolução da problemática geral do pensamento, tanto no campo da ciência como da filosofia. A evolução dessa problemática pode ser acompanhada em relação com os mais diversos temas. Neste capítulo, preferimos focar o tema da cientificidade por ser aquele que apresenta da maneira mais clara possível os aspectos fundamentais da logicidade metodológica, do conhecimento da realidade existencial e da crítica do inteiro procedimento³¹.

No tocante à questão do método e da logicidade do discurso, a fenomenologia, desde Husserl até os mais recentes fenomenólogos, procurou atender não só aos esforços do passado, tais como desenvolvidos por Descartes, Kant, Hegel, mas também à contribuição dos modernos, principalmente à dos neopositivistas e da filosofia analítica. Evidentemente, alguns aspectos dessa contribuição revelam-se, finalmente, incompatíveis com a postura característica da fenomenologia.

É o caso, por exemplo, do formalismo puro e daquilo que chamamos de idealismo lógico. Se é verdade que, na primeira fase do pensamento husserliano, não se pode deixar de reconhecer uma orientação bem próxima das orientações racionalistas e criticistas — na afirmação de um sujeito transcendental, *observador estrangeito* cuja experiência seria apenas a de um pensamento puro³² —, na segunda fase, graças principalmente à noção de intencionalidade, Husserl mostra a relação intrínseca que sempre liga a consciência e o mundo, a significação e a existência.

Isto dito, podemos reconhecer o caráter altamente pedagógico do método fenomenológico encarado do ponto de vista da ra

cionalidade do discurso. Em sua primeira etapa, a *epochē* consiste em pormos entre parêntesis tudo o que já sabemos, a fim de voltarmos a um ponto inicial em que, como pela vez primeira, descobrimos a significação das coisas. A descrição correspondente à intuição das essências consiste então em apresentarmos os traços característicos, os aspectos essenciais sem os quais eu ou o meu interlocutor não saberíamos que se trata realmente *disto* e não de outra coisa³³.

Neste sentido, o método fenomenológico não é explicativo mas compreensivo, embora devamos acrescentar que se trata de uma compreensão descritiva, isto significando que a redução nos põe em contato com uma experiência inicial das próprias coisas que se revelam, se dão a conhecer, são fenômenos cujos diversos aspectos não podem ser percebidos de uma só vez como se fossem idéias, mas se com-põem na complementaridade dos pontos de vista. Descrever passa portanto a ser a ascese do discurso que nem se deve perder em aspectos insignificantes, nem pode omitir o que for necessário para uma verdadeira intuição das essências, das formas, do *eidos*.

Mas o que nos leva a esta ascese é exatamente a descoberta de que não se trata de essências platônicas ou cartesianas, idéias inatas, *estranhas* ao mundo. Ao contrário, a volta à experiência primeira é simultaneamente a experiência de uma consciência *engajada*, de um ser-no-mundo, da intencionalidade da consciência perceptiva³⁴.

O problema do conhecimento da realidade é estudado pela fenomenologia não só como seguimento lógico de sua posição metodológica mas como sustentáculo desse mesmo método. Assim a volta às coisas entende-se como *epochē*, isto é, como parêntesis colocado em tudo aquilo que já sabemos sobre elas mas não são elas, ou, ao menos, não foi diretamente desvelado por elas. Volta às coisas em busca de sua verdade, de seu *eidos*, de sua fenomenalidade, é identicamente volta ao *Lebenswelt*, ao mundo da experiência, ao mundo do encontro.

Aí é que surge, como experiência fundamental, antepre-

dicativa, o conhecimento perceptivo que, como tal, é conhecimento de um mundo que se dá a conhecer. A noção de fenômeno adquire e apresenta toda a sua densidade existencial, incluindo, se quisermos descrever segundo as exigências do método fenomenológico, a consciência e a realidade, a significação e a existência, o homem e o mundo³⁵.

Donde a importância da corporeidade, do corpo-sujeito, que é ao mesmo tempo presença no mundo e conhecimento do mundo. O perspectivismo da percepção do mundo é ao mesmo tempo sinal da existencialidade do mundo e do homem. Mas se o perspectivismo está intimamente relacionado com a corporeidade, com o ponto de vista de meu corpo, ele nos refere igualmente à presença de outros homens, à intersubjetividade existencial. O *outro* também percebe o mundo, e nosso diálogo passa a ter as características de uma relação essencial com o mundo, com a alteridade, isto é, com a existencialidade de uma experiência fundamental de ser no mundo com os outros³⁶.

Nesse sentido, a fenomenologia existencial não é cosmológica sem simplesmente antropológica, mas respeita a originalidade de um fenômeno que reúne dialeticamente o homem e o mundo, um não podendo ser intuído, nem percebido, nem descrito sem o outro. E passa a ser importante para ela dar igual atenção ao mundo e ao homem, sem o que não conseguiria evitar os vícios do criticismo e do empirismo. O primeiro apresentando-nos um homem sem mundo, o segundo um mundo sem homem.

Toda a fenomenologia se desenvolve no sentido de descrever, isto é, de tentar desvelar os diversos aspectos do fenômeno humano entendido como ser no mundo com os outros.

Ora, esta maneira de ser é extremamente rica em sua complexidade histórica e cultural. Diante dela, Merleau-Ponty adotou uma atitude que foi caracterizada como sendo a de uma *filosofia da ambiguidade*³⁷. Mas, a bem entender o pensamento deste autor, isto significa, precisamente, que o fenômeno humano deve ser necessariamente interpretado. Dizer que a existência humana é fenomenal é dizer que ela é significativa, e, como *palavra pri*

meia está na raiz de todas as outras³⁸.

Mas isto significa também que ela se exprime, historicamente, numa cultura, entendida, agora, fenomenologicamente, como expressão concreta do sentido da existência. Se a existência é significativa, a cultura o é duplamente pois encarna no mundo o sentido que os homens, concretamente, deram ao seu próprio rexistir. Esta a razão pela qual, para o fenomenologia, o mundo é sempre mundo humano, mundo cultural. E a intencionalidade entendida fundamentalmente como abertura do homem ao mundo significa, na experiência, a abertura ao sentido que está em circulação nesse mesmo mundo. Podemos pois descrever a cultura como sendo a circulação do sentido das diversas expressões humanas através da história³⁹.

Donde, finalmente, a importância de uma leitura do mundo, de uma interpretação da cultura, de uma hermenêutica da palavra humana, pronunciada através da história, como provocadora da consciência.

Finalmente, como não poderia deixar de ser, a fenomenologia existencial faz-se hermenêutica exatamente para continuar sendo fenomenológica, atenta ao desvelamento do sentido da existência em suas diversas tentativas de dar-se a conhecer. Donde a atenção e a busca daquelas obras em que o homem melhor se exprimiu⁴⁰.

Embora tudo na cultura seja a seu modo significativo do homem e como tal encarnação do sentido, a palavra expressa vem acrescentar-se à existência e à cultura na intensificação de uma mesma significação fenomenal. A linguagem é o fenômeno que exprime a cultura que exprime a existência.

Não é de estranhar que, por esse motivo, a filosofia contemporânea tenha-se tornado cada vez mais filosofia da linguagem, e que a fenomenologia contemporânea apresente-se cada vez mais como hermenêutica, como interpretação, como tentativa de compreensão do sentido posto em circulação pela própria existência humana em suas diversas expressões⁴¹.

Evidentemente, a busca da significação identifica-se, finalmente, à atitude crítica relativamente ao *verdadeiro* significado, no reconhecimento do que é dito e do que é suposto ou pressuposto, tanto ao nível do discurso científico como da linguagem ordinária. É onde surge o problema da ideologia, mas também o do mito e dos vícios da linguagem. Paul Ricoeur alerta-nos para a dificuldade da tarefa (falando-nos do *conflito das interpretações*)⁴², uma vez que, reconhecida a autenticidade do problema, ele passa a significar que também nós que pretendemos interpretar e criticar sã o podemos fazer a partir de um ponto inicial que é o nosso. Isto vai tão longe que nos podemos perguntar se finalmente uma verdadeira crítica, implicando autocrítica, ainda seria possível.

A resposta, em termos dinâmicos, consiste em reconhecer que, de qualquer forma, esta nunca será uma tarefa terminada, pois o sentido nunca deixa de ser posto e repostado em circulação, pelo simples fato que o homem continua existindo. De maneira trágica podemos dizer que a tarefa sã terminaria com a morte. Mas, paradoxalmente, isto significaria também o desaparecimento do mundo para o homem ... que morreu. As correntes mais importantes da lingüística, da psicanálise, da filosofia, reintroduzem, coerentemente, o tema do sujeito do discurso⁴³.

Em outras palavras, tudo isso significa que estamos realmente às voltas com um discurso, e que a própria análise desse discurso passa a ser parte integrante dele. E a tarefa continua. A perspectiva hermenêutica remete-nos à do projeto humano, intimamente relacionada com a finitude e a transcendência. O projeto é a capacidade que tem o homem de não interromper o discurso, de não impedir a circulação do sentido, mas, antes, de pô-lo em circulação, relançando as questões a respeito de si próprio e do mundo.

Tudo isso nos mostra como a fenomenologia-existencial-hermenêutica acha-se diretamente relacionada com o problema da educação, principalmente se, com sua ajuda, nós definimos esta última como a tentativa do homem em descobrir e viver o sentido profundo de sua existência, tal como, através das gerações, os

homens tentaram exprimi-lo sem nunca lograr esgotá-lo. Por essa razão, também a tarefa da educação está continuamente recomeçando, numa tentativa de participar do discurso, percebendo o sentido posto em circulação, dando-lhes resposta significativa e acrescentando novas mensagens, tanto no sentido interpretativo do que já foi dito, como prolativo do que ainda não se disse.

Uma filosofia da educação inspirada e apoiada na fenomenologia existencial hermenêutica tem, pelo menos, a característica de não se propor uma tarefa fácil⁴⁴.

CAPÍTULO II

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO TEMA DA EDUCAÇÃO

Adotando, de início, a postura sugerida por um comportamento respeitoso das exigências da interdisciplinaridade, cabe à filosofia indagar acerca das ciências que se interessam pelo fenômeno da educação, a fim de estabelecer com elas o diálogo característico de quem busca a compreensão do sentido deste mesmo fenômeno¹.

De maneira geral, no contexto dos currículos universitários, vai-se tornando clássica a referência às ciências da educação para o conjunto de ciências (psicologia, antropologia, economia, política ...) que, de uma ou de outra forma, se interessam pelo problema educacional. Cada uma delas tem sua contribuição a dar, e, no interior de uma efetiva interdisciplinaridade, permitem a manifestação dos diversos aspectos da polissemia do conceito de educação².

Didaticamente falando, o diálogo da filosofia com essas ciências poderá estabelecer-se preferencialmente com uma ou com outra, de acordo com a etapa da reflexão ou com a fase do processo educacional que se queira melhor conhecer. Assim, no que diz respeito à aprendizagem através das diversas etapas do desenvolvimento da personalidade, é a psicologia que deve ser ouvida. Mas se queremos melhor considerar os aspectos relacionados com a comunicação, a intersubjetividade e mesmo as instituições, é a sociologia que devemos fazer apelo. A política nos falará sobre a maneira como a educação entra no planejamento global da comunidade, na dependência do exercício da autoridade que pode decidir a respeito das prioridades, pronunciando-se acerca dos objetivos e dos meios a serem empregados. Em cada um desses contextos, a filosofia terá sempre o que ouvir, e terá sempre o que dizer, em vista de uma melhor aproximação do sentido

característico do fenômeno educacional³.

Para o objetivo que visamos no presente capítulo, a saber: a introdução do conceito de educação em vista de uma abordagem fenomenológica, a partir da relação que se estabelece entre ela e o fenômeno da cultura como manifestativo da existência humana, quer-nos parecer que nosso diálogo só terá a ganhar se principiar tendo como interlocutor a antropologia sócio-cultural, ciência principalmente atenta ao fenômeno cultural em suas manifestações concretas⁴.

Em diálogo com a antropologia sócio-cultural

Para a antropologia, encarada como ciência da cultura, ou das culturas, além dos aspectos característicos a grupos particulares, é possível ainda descrevermos o fenômeno da educação naquilo que apresenta de comum. Quer isto dizer que, mesmo ao nível da ciência antropológica, podemos aceder a uma certa generalização que não nos afasta de forma alguma do campo de observação, constituindo antes uma hipótese inicial sugerida por observações anteriores⁵.

Com vistas ao diálogo, e dentro do ponto de vista em que nos colocamos, podemos e devemos aceitar a contribuição da antropologia socio-cultural apresentando-nos a educação como o processo pelo qual os membros de um determinado grupo humano adquirem progressivamente a maneira de ser, de pensar, sentir e agir desse mesmo grupo. Em termos mais sintéticos, é o processo pelo qual os membros das diversas comunidades humanas assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por suas respectivas culturas⁶.

Isto significa, de maneira radical, que a educação é um dos meios, e não dos menos importantes, de que o grupo lança mão para assegurar sua própria sobrevivência. E os grupos podem, a partir da educação, caracterizar-se como mais ou menos consistentes em sua fisionomia própria, mais ou menos expostos

ãs alterações dessa mesma fisionomia, com as conseqüências mais ou menos *significativas* no interior de sua história⁷.

Semelhante apresentação antropológica do fenômeno educacional proporciona ao filósofo ocasião privilegiada para refletir e reagir em função dos diversos conceitos que a integram. O primeiro deles é certamente o de *imagem de homem* veiculada pelas diversas culturas, de conformidade com a qual os membros de uma mesma cultura aprendem a viver⁸.

A noção de imagem, que praticamente se identifica com a de modelo, significa que a vivência concreta dos homens não se inventa pura e simplesmente, a cada passo, mas apresenta-se no interior de uma continuidade histórica em que os antepassados ensinam os que vêm depois, transmitindo-lhes o que eles próprios aprenderam através de sua experiência existencial concreta. Essa imagem pode ser explicitada em normas, mas encontra-se sempre implícita no estilo de vida adotado pelos membros daquele grupo nos diversos setores de seu relacionamento com o mundo e com os homens. É ela que finalmente emerge nas diversas tentativas de caracterizar uma determinada cultura. Por esta razão também esta última pode ser descrita como sendo a *fisionomia* peculiar que um determinado grupo humano adquire através de sua história. Como tal, isto é, como imagem e fisionomia, sua característica é permitir o reconhecimento, a identificação, o discernimento daqueles homens como vivendo daquela forma e não de outra. Por isso mesmo, a imagem apresenta-se também como modelo, consciente ou inconscientemente proposto e aceito no interior de um mesmo grupo cultural⁹.

É no relacionamento entre o modelo e a vivência que aparece também a noção de valores, expressos de maneira dinâmica por meio das normas que dirigem o comportamento. Nesse sentido podemos dizer que a educação consiste em aprender e seguir as normas que exprimem os valores como manifestativos do modelo ou da imagem de homem característica da fisionomia de um determinado grupo. Filosoficamente falando, a noção de modelo será completada pela de sentido da existência¹⁰.

Como dissemos, tanto a noção de imagem como a de norma e valor, no tocante à educação, dizem respeito à maneira concreta de viver no interior de uma determinada cultura. E assim a noção de vida adquire particular relevância: educar é ensinar e aprender a viver. Mas também a noção de vida passa a ter significação diretamente relacionada com a cultura em questão. Num cultura conservadora, a vida poderá entender-se como puramente imitativa, na conformidade com as normas em que os indivíduos se tornam, uns para os outros, modelos concretos cuja imitação é fator de equilíbrio na convivência, de entendimento das mensagens emitidas e recebidas, no interior de um código que permanece idêntico e eficaz. Nesse sentido, o aspecto de assimilação, de internalização das normas e valores passa a ser preponderante como objetivo e como processo característico da educação¹¹.

Mas se estamos às voltas com uma cultura menos conservadora e mais criativa, a própria noção de vida poderá conotar não apenas a assimilação dócil e disciplinada em conformidade com um modelo rígido, mas ainda a transformação, o crescimento, a inovação. As culturas mais vivas não são necessariamente aquelas que permanecem idênticas a si mesmas na conservação de um mesmo modelo, mas aquelas que se explicitam em novas experiências, integrando-as de maneira marcante em sua própria história¹².

Por esta razão, não se poderá dizer que a definição antropológica da educação como processo de assimilação de um determinado modelo seja, por si só, uma definição conservadora. Isto será ou não verdade na dependência do sentido que se dá à noção de assimilação e de vida. O conservadorismo poderia estar não nestas noções mas na maneira de interpretá-las.

Tomadas essas precauções, não podemos, no entanto, deixar de considerar as posições adotadas por Bourdieu e Passeron¹³ em seu livro *A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Educar não é simplesmente reproduzir, isto é, multiplicar cópias de um modelo único. É, certamente, viver no interior de uma determinada cultura, sem, no entanto, deixar de acrescentar-lhe sentido, o que, por outro lado, passa a ser a verdadeira característica da própria aprendizagem.

Aliás, este é também o tipo de reflexão sugerida pela noção de processo, incluída na definição de educação (processo pelo qual os membros de uma determinada comunidade assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por sua cultura).

Ao falarmos de processo, entendemos que se trata, primeiramente, de uma experiência que se realiza através da história dos indivíduos e dos grupos. A assimilação é progressiva e, nas diversas culturas, vamos mesmo encontrar situações especiais em que a passagem de uma etapa para outra é marcada por um certo ritual. É o caso, especialmente, das cerimônias de iniciação¹⁴.

Mas o processo implica igualmente em instrumentos, em instituições encarregadas de maneira especial de garantir sua implementação: a escola, a religião, a família, cada qual a seu modo, relacionam-se com o processo de transmissão e assimilação do modo de viver das diversas culturas¹⁵.

Finalmente, e talvez seja este o aspecto mais significativo, o processo implica em aprendizagem. A educação é sempre uma forma de aprendizagem. Já anteriormente dissemos que, com relação à aprendizagem através das diversas etapas do desenvolvimento da personalidade, devemos ouvir a psicologia. Para esta ciência da educação, é indiscutível a importância que se deve dar ao estudo da experiência da aprendizagem em toda sua complexidade. E no contexto do sistema de ensino em vigor nos países modernos, muito há que discutir a respeito dos concursos de classificação, dos métodos e instrumentos de avaliação. A questão permanecerá sempre a de saber se houve ou não aprendizagem¹⁶.

Neste particular, há psicólogos¹⁷ que distinguem entre a aprendizagem significativa e as outras que, por o serem menos, mais contribuem para a reprodução, a assimilação mecânica, sem verdadeira atenção para com a integração do sujeito do discurso, isto é, da aprendizagem. A simples repetição, ainda que perfeita, passa ao lado tanto do processo de conhecimento como da vitalidade da cultura.

Aprender significativamente é relacionar-se com o sentido em circulação numa determinada cultura, a tal ponto que a integração, a identificação com o grupo não se entenderá como a mera reprodução de uma cópia preestabelecida, mas como a participação no discurso a título de interlocutor inteligente. Mas isto nos leva a introduzir também o tema da integração¹⁸.

Ser ou não ser membro do grupo cultural é, diretamente, uma questão relacionada com a educação. É por meio desta que o grupo integra seus novos membros e mantém sua própria coesão interna. E quando um membro não se integra, não é reconhecido, ocorre o fenómeno da alienação e da divergência¹⁹.

Evidentemente, considerando as coisas em profundidade, constatamos a ambigüidade que pode haver tanto em relação à noção de integração como à de alienação. Se se trata de uma integração através de um processo de reprodução não significativa, encontramos uma forma de alienação como sinal da própria fisionomia do grupo em questão: ele integra alienando, isto é, estabelecendo uma relação acritica entre seus membros e a imagem de homem que lhes é proposta. Neste sentido, o inteiro processo está diretamente afetando a consciência cultural e a condição de sujeito do discurso cultural. É como se o discurso se pronunciasse sozinho, sem sujeitos, de maneira inteiramente objetiva. A maneira como são feitas certas análises estruturalistas do discurso cultural não evita, antes sugere, a hipótese da alienação como característica cultural, ao menos das culturas que poderíamos chamar de primitivas. Para o filósofo, uma cultura é tanto mais primitiva quanto mais objetivamente se apresenta seu discurso, a circulação do sentido em seu interior. Por esse motivo, uma cultura moderna poderia ser mais primitiva do que as antigas²⁰ ...

Mas o processo de alienação pode verificar-se também em sentido contrário. Na medida em que uma determinada cultura favorece a intensificação da consciência e da participação, o alienado é aquele que não participa do processo de conscientização, omite-se na repetição e na simples reprodução. Não esta-

mos longe do psitacismo²¹.

Finalmente a situação de alienação pode verificar-se, paradoxalmente, com uma significação invertida, relativamente à queles que no interior de uma cultura esforçam-se em aprofundar o sentido que lhes é proposto, sem, contudo, conseguirem despertar os demais membros do grupo para aquilo que estão percebendo. Situação incômoda, como foi no caso de Sôcrates, e que poderia ser, em caráter permanente, a dos educadores como promotores da conscientização. Mas isto nos leva a passar para um novo tópico mais diretamente relacionado com a filosofia da educação, a saber: precisamente, uma tentativa de melhor compreensão do que seja a cultura como circulação do sentido, e a educação como aprendizagem do sentido em circulação no seio da cultura²².

Noção antropológica de educação

Dissemos anteriormente que a noção de imagem ou modelo de homem surgida no contexto de um diálogo com a antropologia cultural seria completada pela de sentido, introduzida pela antropologia filosófica. Para a antropolo-*logia*, a noção de sentido é das mais ricas e por isso mesmo central. Nela podemos distinguir três aspectos complementares a partir de uma concepção estrutural do homem, tal como desenvolvida pela fenomenologia existencial hermenêutica²³.

Em primeiro lugar, falamos do sentido em relação com a corporeidade e os órgãos da sensação. O homem é dotado de cinco sentidos. São eles que nos põem em contato com o mundo em sua realidade sensível. A visão, a audição, o olfato, o tato, o gosto, são diversos *pontos de vista* corporais a partir dos quais diversos aspectos do mundo sensível nos são oferecidos e percebidos.

O estudo dos sentidos aparece com um dos capítulos in dispensáveis na perspectiva da afirmação da existencialidade do homem e do mundo, a partir de uma fenomenologia da corporeidade.

Do ponto de vista da filosofia da educação, não deixa de ser importante a perspectiva de uma *educação dos sentidos*, com especial ajuda da psicologia²⁴.

Num contexto mais antropológico, podemos constatar que certas culturas privilegiam um ou outro sentido em relação com a natureza e a ecologia, ou em relação com seus hábitos de vida. Falando a respeito dos gregos, Laberthonnière dizia que eles e sua cultura podiam ser caracterizados pela vista, pelo olhar, como contemplativos de uma natureza especialmente bela, típica da região mediterrânea, rica no colorido do mar, nas formas de vegetação e da topografia²⁵. A perfeição das formas naturais não deixou mesmo de influenciar a arte grega, em relação com uma filosofia das formas ideais, a ponto de se dizer que a arte imita a natureza, na tentativa de reproduzir culturalmente, aquela perfeição das formas naturais.

Compreendemos facilmente que outras culturas possam privilegiar outros sentidos tais como o gosto, no desenvolvimento da arte culinária, o olfato no cultivo de uma indústria dos perfumes, a audição em relação com a música, etc.

No tocante ao mundo ocidental industrializado, percebemos que a temática dos sentidos não deixa de estar ligada aos problemas da poluição em suas diversas formas: sonora, olfativa, visual, etc., como afetando o relacionamento sensível do homem com o mundo²⁶.

E para completar estas observações a respeito dos sentidos devemos insistir no papel da imaginação no contexto do mundo ocidental industrializado. Através dos recursos audiovisuais dos meios de comunicação de massa, a civilização industrial desenvolveu uma espécie de mundo intermediário, o das imagens, que, num certo nível, substitui mesmo o mundo real. A televisão e o cinema, bem como as histórias em quadrinhos, encaradas principalmente sob o ângulo da educação, colocam-nos a questão do sentido do mundo imaginário como prolongamento ou substitutivo do mundo real da natureza humana²⁷.

Ao reconhecer, com a filosofia e a psicologia, o lu-

gar da imaginação como integrante da problemática do sentido, não estamos dispensados de salientar, a partir da realidade concreta de nossa cultura, o privilégio da fantasia, principalmente se relacionada com a educação infantil. Um mundo de coisas *fantásticas* pode interpor-se entre o homem e o mundo, adiando, atenuando ou mesmo suprimindo o relacionamento direto com este último.

A educação da imaginação não é das tarefas mais fáceis, principalmente se levarmos em consideração uma espécie de afinidade que parece existir entre a criança e a fantasia. Mas também nos adultos a imaginação pode ser cultivada num ou noutro *sentido*, em relação com uma concepção mítica ou fabulosa do mundo. Antecipando-nos sobre o que diremos posteriormente, *presentimos* que uma das tarefas da busca do sentido poderá ser a de separar o que é percebido do que é imaginado ou fantasiado. A *imagem* veiculada por uma cultura poderia estar relacionada com a imaginação mais do que com a consciência crítica, com os sentidos, mais do que com o sentido²⁸.

Ora, há na problemática do sentido um segundo aspecto, mais profundo que o primeiro, e que se identifica como sendo o da *significação*. Indagar a respeito do sentido de uma frase, de uma situação, de um comportamento é inquirir a respeito de sua *significação*, no âmbito da inteligência propriamente dita, isto é, numa perspectiva humana²⁹.

Quer isto dizer que a questão do sentido é identicamente a da *compreensão* que podemos ter de nossa experiência de *ser-no-mundo* no contexto de um diálogo com os outros. Mais precisamente é a questão do *logos*, da palavra enquanto expressiva da inteligibilidade do mundo e do discurso que entre nós proferimos a seu respeito. Na perspectiva da fenomenologia, a *questão* do sentido é a própria questão do fenômeno, do desvelamento, da manifestação de um mundo que se dá a conhecer no interior do *diálogo* como forma original do relacionamento humano³⁰.

Sentido, palavra, diálogo passam a ser aspectos complementares de uma mesma experiência humana. Assim, quando in-

dago de meu interlocutor: *o que é que você está querendo dizer*, estou colocando-lhe uma questão a respeito do sentido, da significação, da própria possibilidade do discurso e do diálogo. Nesses termos, novamente percebemos o que a fenomenologia nos pretende ensinar ao dizer que o mundo é sempre um mundo para o homem, um mundo humano, *significativo*³¹.

Assim aparece (aspecto fenomenal) a relação essencial que se estabelece entre o problema do sentido, da significação e dos signos no interior da experiência da existência em termos de cultura. É a razão pela qual podemos definir esta última como sendo a circulação do sentido, a circulação das mensagens, das informações, na forma de um discurso histórico constitutivo dessa mesma cultura em suas diversas manifestações³².

Esta é também a razão pela qual a filosofia atual reconhece a primazia da filosofia da linguagem sobre todas as suas outras formas. No prolongamento de Hegel, já se pretendeu mostrar, em parte com razão, como a cultura, a filosofia da cultura — e por isso mesmo a filosofia da educação — acham-se intimamente relacionadas com o trabalho, e a filosofia da praxis. É pelo trabalho que o homem transforma a natureza gerando cultura. Mas isto não exclui, antes supõe, que também este trabalho seja significativo, e que seu fruto, a cultura, deva ainda ser interpretado, isto é, compreendido em sua verdadeira significação. A contribuição de Marx e de todos os estudiosos do fenômeno cultural global consiste também em mostrar que há significações que podem continuar ocultas se permanecemos ao nível de uma abordagem superficial³³.

Em outras palavras, podemos perceber que o mundo humano, o mundo da cultura está cheio de sentido, de um sentido que o próprio homem lhe deu, e que as gerações transmitem de maneira mais ou menos compreensível, mais ou menos consciente do sentido que está sendo veiculado. Isto significa também, no interior da história da filosofia, que a perspectiva puramente ontologica, principalmente se entendida em termos metafísicos, não é mais a primeira, a menos que, como o fez Heidegger, entendamos

nos referir precisamente ao *ontológico* e não ao *ôntico*³⁴.

Podemos assim reconhecer que existe um sentido recebido, isto é, um sentido anteriormente dado ao mundo e que, historicamente, nos é transmitido de geração em geração, no interior da experiência cultural. Mas dizer que ele é transmitido *como sentido*, é dizer igualmente que *sô* pode ser percebido num ato de interpretação pessoal, num ato de participação no discurso cultural: *hã* sentido *para mim* quando o percebo exatamente como significativo. Isto não quer dizer ainda que o sentido recebido coincida com o sentido dado por mim como resposta pessoal, *como* contribuição nova ao prosseguimento do discurso. Mas significa que não estarei participando humanamente senão na medida em que *hã* sentido *para mim* na mensagem que me está sendo transmitida por todos os homens que me precederam, e que se consubstancia numa determinada cultura, aquela em cujo âmbito estou existindo, e que, para mim, mediatiza a experiência humana em suas diversas tentativas de relacionamento com o mundo e com os outros homens³⁵.

Eis por que a questão do sentido é identicamente a da significação, não apenas no sentido idealista de uma significação abstrata, mas precisamente como sendo a questão dos *sinais* feitos por homens a outros homens, para porem em comum a compreensão que lograram obter de si mesmos e do mundo no interior de uma existência histórica. Numa dimensão objetiva, Jean Baudrillard fala-nos do *sistema dos objetos*³⁶, querendo com isto dizer que o mundo dos objetos é conjuntamente significativo. Não apenas um objeto isoladamente considerado é portador de uma mensagem, mas eles se fazem conjuntamente significativos, a tal ponto que a consideração isolada de qualquer deles passa a ser um verdadeiro artifício.

Mas esta observação se verdadeira, como parece ser, significa, por isso mesmo, isto é, como alusiva ao sistema, que não podemos excluir os sujeitos que por meio dele fazem sinais. Em outras palavras, a questão do sentido, da significação, dos sinais nunca é uma questão meramente objetiva, pois, *sô* *hã* sen-

tido para alguém capaz de percebê-lo. O que pode ocorrer, isto sim, é que os sujeitos não percebam o sentido que está sendo posto em circulação por outros sujeitos que, através daqueles sinais-objetos nos estão acenando, numa tentativa de comunicação ou até mesmo de ocultação do sentido, o que, evidentemente, nos remete ao nível das intenções. O que é que os homens estão querendo dizer ou ocultar ao recorrerem a tais e tais objetos? Na análise do sistema de objetos da sociedade de consumo, descobrimos não só que os objetos *sugerem* um certo estilo de vida, precisamente o consumo de tais objetos, mas que há pessoas interessadas em vender tais idéias, tais coisas, num contexto de lucro, de tal forma que a intenção dos vendedores, através de um tipo adequado de propaganda, não é tanto a de manifestar o verdadeiro sentido de suas mensagens, mas, muito ao contrário, de ocultá-lo a fim de garantir a consecução de suas intenções³⁷. Da mesma forma, quem compra a idéia, quem compra o objeto pode ter motivações que a si mesmo permanecem encobertas, de sorte que há também neste nível um sentido oculto que restaria desvendado para que se restabeleça a verdadeira significação da comunicação, do discurso, nessa forma de relacionamento com um determinado mundo concreto. Eis por que a análise do discurso cultural implica num esforço interpretativo que, como tal, só pode ser crítico, não só para manifestar o que permanece oculto, mas para estabelecer as diversas correlações *discursivas* sem as quais o sentido não emergiria, nem haveria verdadeiro diálogo³⁸.

Percebemos, finalmente, a relação que há entre a educação e a questão do sentido. Educar, ou educar-se é aprender a discernir o sentido que está em circulação no mundo humano, de forma a poder participar pessoalmente do discurso, sem ser simplesmente atingido por ele de maneira passiva, objetiva, e, por isso mesmo, alienada, apesar da intensidade com que muitas vezes nos perdemos, afogados na ausência de significação³⁹.

O risco de afogamento, na perda do sentido, parece ser tanto mais grave quanto mais se multiplicam os sinais emitidos no contexto de uma civilização que se caracteriza pela

descoberta dos meios modernos de comunicação, dos meios modernos de sinalização, dos meios mecânicos de circulação das mensagens. O paradoxo dessa civilização está em que os meios de comunicação tanto podem servir para manifestar como para ocultar o sentido. E nesse contexto há um verdadeiro desafio para a educação. Desafio tanto mais sério quanto mais sentimos a falta de ar, a falta de sentido, característica de um mundo que não só pode ser duro mas absurdo, no que tem de mais característico, a saber: um mundo em que o sentido deixa de estar em circulação, e se nega como mundo para o homem⁴⁰.

Em qualquer hipótese, mas principalmente neste contexto, percebemos como é importante termos uma definição antropológica da educação, dizendo que ela é antes de mais nada a tentativa em descobrir o sentido da existência tal como ele está sendo concretamente transmitido no interior de uma cultura, das culturas, e da cultura. Dimensão de constatação de uma realidade, de compreensão, de interpretação analítica e crítica do discurso no interior do qual a educação apresenta-se como intimamente implicada na própria significação, isto é, na circulação do sentido como forma característica da comunicação dos homens entre si e com o mundo. Que mundo é este um que vivemos? que sinais são estes que o homem nos fazem? que sentido é este que se manifesta ou se oculta?

A noção antropoprática da educação

O que dissemos anteriormente sobre a interpretação crítica do sentido em circulação no interior de uma determinada cultura já nos encaminhava de alguma forma para o tema deste parágrafo. Nossa participação no discurso cultural como circulação histórica do sentido implica, além da simples compreensão da mensagem que nos é transmitida, uma tentativa de resposta que, precisamente, esteja relacionada, não só com o sentido que nos é proposto, mas ainda que pretendemos dar através de mensagens

que nos são próprias.

Quer isto dizer que a atitude interpretativa e crítica prolonga-se e se completa na criatividade que, por isso mesmo, aponta para a frente, em *projetos* que, pelo menos, apresentam-se como novas possibilidades. Este é, aliás, o terceiro sentido da palavra *sentido*. Significa rumo, direção, orientação, caminho a seguir. A cultura, como veiculação do sentido, comporta não apenas mensagens que são significativas ao nível da compreensão intelectual, mas também aquelas que como tais apontam rumos, sugerem direções, orientam o comportamento⁴¹.

Entramos assim na esfera da ação, da praxis, e, por isso mesmo, no domínio das opções tanto individuais como coletivas. Por esse lado, a questão do sentido acha-se diretamente relacionada com a dos valores, entendidos como sendo os indicadores implicados na ação para orientá-los tanto a curto como a longo prazo. A hermenêutica da significação prolonga-se e se completa na hermenêutica das opções, nível em que as mensagens são percebidas como verdadeiros apelos, de tal sorte que também a participação no diálogo só tem sentido através de respostas mais do que simplesmente verbais, e que, ao contrário, se encarnam em comportamentos existenciais. São estas respostas vividas, práticas, que nos fazem participantes de uma história comum, a ponto de, por isso mesmo, tornarem-se constitutivas de nossa própria fisionomia como membros de uma determinada comunidade na experiência de uma verdadeira comunicação⁴².

É então que, de maneira mais plena, podemos falar não apenas de um sentido recebido e constatado mais de um sentido *dado*, de um sentido acrescentado na criatividade de novos gestos, de novos sinais, de novas mensagens. Por aí se introduz a perspectiva do *projeto*, de um projeto de homem e de mundo. A superação de uma concepção essencialista do homem e do mundo fez com que superássemos também uma concepção essencialista da finalidade. O finalismo essencialista consistiu em dizer que, de toda forma, o fim foi *dado* no começo e que todo esforço consciente do homem só poderia traduzir-se numa busca de caminhos

para a realização plena de uma essência potencialmente votada a um fim essencialmente contido em seu próprio bojo. Com esse finalismo essencialista, a noção de projeto ficava esvaziada de qualquer chance de criatividade⁴³.

Na perspectiva da fenomenologia existencial hermenêutica, o projeto conserva sua verdadeira significação de doação de sentido no interior do discurso humano. Não se trata de uma criação pura e simples visto que, como discurso, há também sentido no que antes foi dito. Mas, precisamente, o que foi dito antes não exclui a possibilidade de se dizer outra coisa, de se fazer outras coisas, a tal ponto que também a fisionomia do mundo e do homem possa vir a ser diferente da atual. As revoluções culturais, entendidas como uma outra maneira de exprimir o sentido da existência humana, são uma prova ou um sinal de que o projeto é possível. E sua possibilidade aparece diretamente relacionada com a hierarquia de valores que se quer alterar ou que se quer estabelecer⁴⁴.

Dissemos anteriormente que, desse ponto de vista, a hermenêutica da significação prolonga-se numa hermenêutica das opções. Devemos agora esclarecer que se trata de compreendermos o sentido da liberdade como manifestação da vontade humana capaz de pronunciar-se sobre os fins em termos de projeto⁴⁵.

A complexidade dos sinais no contexto da busca da significação mostra como a tarefa é árdua, a ponto de concluirmos que o sentido pleno escapa-nos constantemente. Maior ainda é a complexidade das opções no contexto de uma busca do sentido da liberdade. Mas nem uma coisa nem outra, por difíceis que sejam, nos poderia fazer desistir da procura da compreensão, na alegação de que a dificuldade pudesse ser sinônimo de falta de sentido, e na afirmação do absurdo da existência humana no que tem de mais original. Desse ponto de vista, as filosofias do absurdo não estão muito distantes das filosofias deterministas, na afirmação de um sentido inteiramente independente do homem. O finalismo determinista bem como as filosofias do absurdo são, cada qual a seu modo, negadoras do sentido como orientação, como

rumo, como direção que a si mesmo o homem se dá⁴⁶.

É verdade que a complexidade do mundo da liberdade é tanto mais evidente quanto mais facilmente se podem ocultar as intenções, as motivações subjetivas. Estamos certamente no domínio da subjetividade, de difícil acesso, a não ser a partir dos sinais que os sujeitos, em particular ou em grupo, ainda revelam de si mesmos. Mas o importante para a compreensão do tema do sentido é não fazermos de conta que isto não existe. E de novo percebemos como a educação acha-se diretamente relacionada com a circulação do sentido tanto na sua forma *lógica* como em sua forma *prática*⁴⁷.

Existe certamente na educação uma dimensão de educação da liberdade, coisa que à primeira vista pode parecer contraditória. Mas ela o é apenas na medida em que contrapomos a educação e a liberdade como se uma fosse a negação da outra. Ela o é, igualmente, na medida em que, a partir dos pressupostos mais diversos, cedemos à tentação de conceber a liberdade fora do mundo, à imagem da consciência transcendental, do observador *estrangeiro* de que nos falava o criticismo. Não há consciência fora do mundo, mas toda consciência humana é uma consciência engajada. Da mesma forma, não há liberdade fora do mundo, mas toda liberdade é uma liberdade em situação. E assim como o discurso lógico (do Logos) é na verdade diálogo, assim também o discurso da liberdade é um confronto, um encontro entre pessoas humanas⁴⁸.

Chegar a essa conclusão é de novo manifestar o caráter interpretativo da educação agora no seu relacionamento com o projeto e os projetos humanos. Educar-se é aprender a convivência, isto é, aprender que as opções não são necessariamente coincidentes, e que, no entanto, a perspectiva de uma convergência não precisa forçosamente ser abandonada. Percebemos por isso mesmo que pode haver uma dimensão altamente educativa no exercício da autoridade. No sentido *prático* de uma busca do projeto, a autoridade complementa *logicamente* a liberdade humana. Uma não é necessariamente a negação da outra, podendo, antes,

uma ser condição da outra. É verdade que, na perspectiva de uma história concreta da cultura, isto é, das vicissitudes do relacionamento concreto dos homens entre si, Hegel fez-nos ver a dialética do senhor e do escravo como contexto em que o sentido da liberdade e da autoridade pode alterar-se sem contudo deixar de manifestar-se⁴⁹.

No prolongamento de Hegel, os críticos da ideologia mostram-nos que também ela pode ser uma forma camuflada de exercício da autoridade, mas agora, e por isso mesmo, em detrimento da liberdade. Esta a razão pela qual aqueles que, principalmente no contexto de uma filosofia da ação, se puseram em busca do sentido, não puderam deixar de estabelecer e de propor a crítica das ideologias como uma das principais tarefas pedagógicas da filosofia e da ciência. Althusser é sem dúvida um bom exemplo dentre os críticos que procuraram desmascarar a falsa autoridade em suas pressões sobre a liberdade⁵⁰.

Concluindo este parágrafo, podemos salientar uma vez mais, dentro da perspectiva antropoprática, a importância do sentido presente na hierarquia de valores de uma cultura, num determinado momento de sua história. É através dessa hierarquia, em relação com a praxis, que aparece a imagem, o modelo de homem, o sentido da existência proposto pelas diversas culturas⁵¹.

Podemos agora compreender que há na definição da educação três aspectos complementares, a partir de uma reflexão sobre o sentido da existência humana. Em diálogo com a antropologia sócio-cultural, definimos a educação como sendo o processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural assimilam e vivem o modelo de homem veiculado por sua própria cultura.

Na perspectiva antropológica da filosofia, a educação é a busca do sentido da existência, não de maneira abstrata, mas como se manifestando na experiência cultural através da história.

De um ponto de vista antropoprático, a educação con-

siste em aprender a dar respostas significativas em função de um projeto global no qual esteja implicado o sentido direcional do ser no mundo com os outros.

A noção de fenômeno

Tudo quanto dissemos até agora sobre a fenomenologia da educação serviu também de ocasião para que, simultaneamente, fossemos apresentando os elementos para uma compreensão do que seja o próprio fenômeno estudado pela fenomenologia. Os estudos que, pessoalmente pudemos fazer, principalmente no contexto da obra de Merleau-Ponty⁵², levaram-nos a propor do fenômeno a seguinte definição descritiva: o fenômeno aparece com uma estrutura reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, significação e existência, homem e mundo.

A própria palavra fenômeno, em sua etimologia, quer dizer aparecimento, manifestação. Não se trata das aparências, como às vezes apressadamente se diz. Trata-se da experiência em que ao homem aparecem as coisas, o mundo, a cultura, o sentido, isto é, em que *algo* se dá a conhecer. Nesse sentido, Heidegger⁵⁵ não deixa de mostrar como o fenômeno nos remete à questão da *verdade*, (*alētheia*) cuja etimologia grega significa desvelamento, desocultamento. No entanto, logo percebemos que esse *dar-se a conhecer* implica ao mesmo tempo, da parte do homem, um ato de conhecimento, uma iluminação. A experiência fenomenal 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.

Fundamentalmente, a primeira multiplicidade aparece na dialética do homem e do mundo. Progressivamente os diversos outros aspectos dessa dialética fundamental dão-se igualmente a conhecer, sendo que o primeiro deles, do ponto de vista do desvelamento, é precisamente a conjunção da significação e da e

xistência. Toda existência é significativa, e toda significação é significação de existência. Eis por que a compreensão fenomenológica da intencionalidade no-la mostra como sendo a manifestação do próprio ser humano como ser-no-mundo, isto é, como relacionamento com o mundo. Este relacionamento é elucidativo da própria condição humana em sua finitude e em sua transcendência: o homem não é o mundo mas aberto a ele⁵⁴.

Assim sendo, o estudo do fenômeno humano, como característica da fenomenologia, deverá comportar o exame dos seguintes aspectos: o homem e o mundo, a significação e a existência, a dialética estrutural, a intencionalidade, e, finalmente, a própria experiência do desvelamento ou da verdade. Em qualquer hipótese, porém, a ênfase será dada precisamente à fenomenalidade, ao desvelamento, à descoberta do sentido. Esta é a razão pela qual, ao propormos uma descrição fenomenológica da educação, não podíamos deixar de insistir no seu relacionamento com o sentido, situando-nos assim ao nível de uma colocação básica, como sugerida tanto pela *epoché* como pela *volta às próprias coisas* e ao *mundo vivido*. Todas as reflexões ulteriores deverão supor esta experiência primeira, esta descoberta que dá origem a tudo mais que sobre o assunto poderão acrescentar tanto a filosofia como as ciências da educação⁵⁵.

Isto dito, parece ficar agora mais claro por que propusemos três definições complementares do fenômeno educacional.

A partir de um diálogo com a antropologia cultural, podemos insistir nesta forma concreta de ser-no-mundo que é a existência cultural, em função da qual também a educação se define como sendo o processo pelo qual os membros de um determinado grupo humano assimilam e vivem a maneira de ser característica desse mesmo grupo.

Numa abordagem principalmente antropológica, isto é, atenta antes de mais nada à questão do sentido, dissemos que a educação consiste em aprender o sentido da existência, no contexto de uma determinada situação de mundo, mas com a polissemia característica da abertura proporcionada pelo horizonte do

mundo.

Finalmente, numa perspectiva antropophrática, acrescentamos que a educação é a aprendizagem da percepção dos apelos em vista de respostas constitutivas de nossa própria fisionomia, na qual aparece não só o sentido que percebemos e que nos é transmitido no interior da história da cultura humana, mas ainda o sentido que damos, através de nossas respostas, como forma de participação no discurso comum, especialmente em vista de seu prosseguimento, isto é, muito precisamente como projeto de mais sentido na esperança de uma existência mais plena.

Tudo isso nos faz ver como pode ser fecundo o estudo da educação proporcionado pela fenomenologia existencial hermenêutica.

CAPÍTULO III

A NOÇÃO FENOMENOLÓGICA DE CULTURA

Existe, com relação ao tema da cultura, algumas dificuldades especiais que, por outro lado, não deixam de ser sinal de sua importância. Uma dessas dificuldades é relativa à própria maneira de defini-la. Kroeber e Kluckhohn, em seu livro *Culture, a critical review of concepts and definitions*¹ apresentam-nos inúmeras definições da cultura. Na verdade, essas definições são complementares, senão para o estabelecimento de uma definição única, ao menos para manifestar os diversos pontos de vista a partir dos quais a cultura pode ser considerada.

Sabemos, por outro lado, através da história da ciência antropológica, que, se os americanos falam de antropologia cultural, interessando-se particularmente pelo tema da cultura, os ingleses preferem falar em antropologia social².

No tocante à filosofia, o tema da cultura parece ganhar no momento uma nova ênfase, seja a partir da edição ou reedição das obras de autores importantes³, seja a partir do aprofundamento de aspectos mais fecundos da filosofia que permanecem inexplorados (por exemplo, na obra de Hegel e Heidegger), seja, finalmente, a partir de alguns fenômenos marcantes em nossa história (como se constata na expressão *revolução cultural*)⁴.

No que diz respeito à filosofia da educação, a abordagem fenomenológica que adotamos leva-nos logicamente a um aprofundamento da noção de cultura, a uma melhor compreensão do fenômeno cultural, como condição de uma melhor compreensão do próprio fenômeno educacional. Tendo definido, anteriormente, a educação como sendo a aprendizagem da cultura ou de uma cultura, resta-nos, pois, tentar uma penetração mais profunda na significação desse termo enquanto descritivo do fenômeno cultural.

Descrição fenomenológica da cultura

Em um trabalho apresentado no Congresso de Reims das Sociedades de Filosofia de Língua Francesa, tivemos a oportunidade de propor duas definições complementares da cultura, em vista de uma reflexão filosófica sobre o assunto. A primeira delas, inspirada no diálogo com a antropologia cultural, levou-nos a dizer que a cultura é a fisionomia própria que um grupo humano adquire através de sua história. A segunda, de natureza propriamente filosófica, dizia que a cultura é a forma própria da existência humana percebida como ser no mundo com os outros⁵.

Ao dizermos que a cultura é *fisionomia*, estamos querendo marcar, desde o início, o ponto de vista fenomenológico que adotamos. Tomamos a palavra fisionomia como sendo praticamente sinônimo de fenômeno. Se o fenômeno é o desvelamento, a revelação, o dar-se a conhecer, percebemos que a palavra fisionomia pode perfeitamente ser interpretada em sentido fenomenológico como a feição, o conjunto de traços que nos permitem conhecer e reconhecer, identificar e apresentar uma pessoa, um grupo, uma cultura⁶.

É claro que, numa primeira aproximação, a fisionomia poderia ser entendida com relação aos traços físicos da pessoa. Mas percebemos que, aos poucos, espontaneamente, vamos passando dos traços físicos para os psicológicos e outros, na descoberta de que uma pessoa humana se dá a conhecer por todo um conjunto que tanto poderíamos chamar de comportamento como de existência. Merleau-Ponty prefere sempre falar de existência e não de comportamento, para evitar as restrições de sentido que o behaviorismo impôs a esse termo⁷.

Talvez fosse bom relembrarmos aqui a descrição anteriormente proposta para a noção de fenômeno: o fenômeno aparece como uma estrutura reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, a significação e a existência, o homem e o mundo⁸.

A partir dessa definição, compreendemos não só que a cultura é um fenômeno, mas, mais profundamente, que ela é o fe-

nômeno, ou melhor, a forma *própria* do fenômeno humano. E ao falarmos do caráter *próprio*, ou propriamente humano do fenômeno cultural, queremos dizer que finalmente não há outra maneira do homem aparecer e dar-se a conhecer, a si mesmo e aos outros⁹.

Semelhante afirmação poderia levar-nos a questões fundamentais como a de saber se há ou não diferença entre a natureza e a cultura, ou então, se a cultura é própria somente aos homens e não aos animais. De uma ou de outra forma, filósofos e cientistas voltam sempre a essas questões. Entre naturalistas e culturalistas, a fenomenologia propõe-nos uma compreensão do fenômeno humano em termos tais que assim possamos responder àquelas questões: o homem é de tal natureza que só se exprime por meio da cultura. Ou, em outras palavras, a cultura é a manifestação (do sentido) da natureza humana. E se quisermos falar de uma cultura dos animais, será por comparação, quase metaforicamente, uma vez que também não podemos falar, em sentido forte, de fenômeno animal¹⁰.

Esta é também a principal razão pela qual, num movimento diverso da introspecção cartesiana, a fenomenologia atual convida-nos a procurarmos o conhecimento do homem a partir dos sinais, das manifestações que de si mesmo ele apresenta na cultura, no fenômeno cultural. Em termos fenomenológicos, se quisermos conhecer o homem, não em sentido abstrato mas concreto, isto é, os homens que existem e se manifestam na história, devemos seguir o caminho indicado por sua cultura. Ela é, historicamente, a fisionomia, ou, como nos diz Fernand Dumont¹¹, o *lugar do homem*, o lugar em que o sentido do homem, o sentido de sua existência se torna manifesto. E nem há outro lugar.

Uma outra maneira de dizer o que é a cultura consiste em mostrar como a palavra fisionomia pode ser entendida como sinônimo de *forma*. No contexto da fenomenologia, especialmente a de Merleau-Ponty, a forma é tomada com o sentido de estrutura. No contexto de seu livro *A estrutura do comportamento*, podemos definir a estrutura como uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação e-

existencial. Com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno cultural, não vamos simplesmente retomar a definição da estrutura, mas aprofundá-la, guiados por Merleau-Ponty, lembrando, com ele, a distinção entre três sortes de estruturas ou formas: as formas sincréticas, amovíveis e simbólicas¹².

Ao nível das formas sincréticas,

"o comportamento está ligado a certos aspectos abstratos das situações, a certos complexos de estímulos muito especiais. De qualquer forma, está aprisionado no quadro de suas condições naturais e trata as situações inéditas tão somente como alusões às situações vitais que lhe são prescritas ... Esse complexo de condições corresponde às situações naturais que desencadeiam os atos instintivos dos animais ... Mesmo quando uma aprendizagem é possível, ela não leva em conta os detalhes do dispositivo experimental, é uma resposta global que se dirige a situações vitais apenas análogas"¹³.

Com relação às formas amovíveis, nosso autor escreve:

"Desde que se vê aparecer na história do comportamento sinais que não sejam determinados pelas construções instintivas da espécie, pode-se presumir que são fundados sobre estruturas relativamente independentes dos materiais nos quais elas se realizam"¹⁴.

Finalmente, com relação às formas simbólicas, lemos o seguinte:

"No comportamento animal, os signos permanecem sempre sinais e não se tornam jamais símbolos. (Estes são) estruturas de estruturas ... (com) possibilidade de expressões variadas de um mesmo tema, (numa) multiplicidade perspectiva que faltava ao comportamento animal ... Com as formas simbólicas, a-

parece uma conduta que exprime o estímulo por si mesmo, que se abre à verdade e ao valor próprio das coisas, que tende à adequação do significante e do significado, da intenção e daquilo que ela visa. Aqui o comportamento não tem mais apenas uma significação, é ele próprio significação"¹⁵.

Comentando rapidamente o texto de Merleau-Ponty, podemos dizer o seguinte: ao nível das formas sincréticas, há uma resposta a uma estimulação imediata, cujo sentido restringe-se precisamente, aos limites do concreto imediato, sem mediação alguma. A estrutura ou forma apresenta-se como imersa no concreto. O mundo é pequeno, restrito, imediato. Não é nesse nível que falaremos de cultura como *forma própria* da existência humana¹⁶.

Tampouco falaremos de cultura ao nível das formas amovíveis. Neste nível, a estrutura começa a emergir do imediato e o mundo com o qual entramos em relação assume proporções mais vastas, com o estabelecimento, por exemplo, das relações entre meios e fins. O aparecimento da *mediação* faz-nos sair do imediato, e os fins aparecem precisamente como mais distantes. Sua relação com o sujeito é mais ampla: os meios não aprisionam o sujeito, mas o remetem a outra coisa (o fim). Quer isto dizer que, no interior das formas amovíveis, as relações com o mundo são mais complexas, e a estrutura como tal começa a emergir do contexto imediato. O mundo torna-se então mais significativo e as respostas igualmente mais complexas e cheias de sentido¹⁷.

Mas é com relação às formas simbólicas que poderemos falar adequadamente, em termos de cultura. Em seu contexto, a estimulação não procede de um mundo imediato e simplesmente material, provindo, antes, de um *outro lugar*. É então, e somente então, que o mundo *aparece* como tal, alargando-se e assumindo dimensões inesperadas: torna-se mundo humano. A estrutura emerge a ponto de apresentar-se como propriamente *simbólica*¹⁸.

Em seu estudo sobre a estrutura do comportamento ou da existência, Merleau-Ponty explica-nos que existe por parte do homem uma maneira *privilegiada* de responder ou corresponder

intencionalmente ao mundo. E é isto que lhe é *próprio*. Podemos imaginar que possam existir maneiras diversas de estar no mundo e de relacionar-se com ele. Por que é que o chinês privilegia tal forma, enquanto o pigmeu privilegia tal outra¹⁹?

A idéia de privilégio é analisada por Merleau-Ponty com o concurso de outras noções tais como ordem, equilíbrio, adaptação, função, qualidade, significação. O privilégio é a ordem equilibrada que se constitui como uma adaptação funcional ou qualitativa, isto é, como resposta significativa. Trata-se portanto de um privilégio significativo. É o que podemos constatar a partir do exame dos comportamentos mais simples do animal. Numa determinada situação, o animal procura responder-lhe da melhor maneira possível, isto é, levando em conta a situação e ele próprio. Sua resposta é privilegiada nele, por ele, para ele, no seu relacionamento com o meio. Por exemplo, numa descida, nossos músculos adaptam-se à posição inclinada do terreno. Estabelece-se dessa forma um equilíbrio adequado permitindo-nos viver esta situação. Há como uma simbiose entre o sujeito e seu meio²⁰.

Nosso autor acrescenta que é o indivíduo que se adapta, pondo-se funcionalmente em marcha, e assim se faz, para melhor relacionar-se com o mundo, de maneira significativa. Por isso, a idéia de forma própria ou de privilégio passa a significar o ato de *apropriação* pelo qual o sujeito se dá tal forma de existência. A fisionomia que adquirimos é própria porque privilegiada numa resposta que nos situa, significativamente, no mundo. É uma apropriação na busca das melhores respostas (possíveis). A fisionomia do brasileiro constitui-se através das respostas por ele privilegiadas. Tem a fisionomia de que se apropriou através de suas respostas vividas²¹.

Esta mesma idéia é ainda melhor desenvolvida por Merleau-Ponty quando distingue as formas físicas, vitais e humanas²². Também no mundo físico há respostas. Uma bolha de sabão é a solução do problema criado pela pressão interna e a pressão atmosférica no exterior. O conflito é resolvido pela força

esférica da bolha de sabão. Mas as respostas privilegiadas no mundo vital acrescentam às do mundo físico uma criatividade que lhe é característica. No mundo físico, as respostas são obtidas de maneira determinada, perfeitamente previsível, ao passo que, no mundo da vida, o ser vivo cria e improvisa suas respostas²³.

Mas é com relação ao mundo humano que a idéia de privilégio ganha toda sua dimensão. Se o animal responde aos problemas imediatos que lhe são colocados pelo meio ambiente, o homem pode responder a situações simplesmente possíveis, pois também o seu mundo (simbólico) não se restringe às fronteiras que é percebido imediatamente. Suas respostas tornam-se respostas humanas, introduzindo dimensões que não se encontram no mundo animal. É assim que, ao vestir-se, o homem ainda se enfeia. Vestindo-se, o homem não resolve apenas o problema do frio; ele introduz outras dimensões (que a moda pode explorar): o homem veste-se com alegria, tristeza, beleza ou simplicidade. E enquanto o animal procura uma toca, o homem constrói uma casa e nela encarna seus valores, o sentido que pretende dar à sua vida nesse contexto²⁴.

Pois bem, a cultura é esta *encarnação do sentido* na existência real. Este sentido permite-nos não só distinguir formas físicas, vitais e humanas, mas também as diversas formas culturais no interior da *forma humana* da existência²⁵.

Dissemos, anteriormente, que o fenômeno cultural é uma estrutura simbólica. Tentemos melhor compreender essa característica da cultura.

O próprio Merleau-Ponty ajuda-nos nessa tarefa ao dizer-nos que a estrutura simbólica é uma *estrutura de estruturas*. Quer isto dizer que a estrutura simbólica implica uma multiplicidade de componentes que, por sua vez, em si próprios se estruturam, e é de maneira estruturada que integram o conjunto²⁶.

Na descrição de uma determinada cultura, os antropólogos costumam mencionar a esfera dos bens produzidos, das re-

ções de parentesco, dos símbolos, mitos e ideologias- Ora, cada uma dessas esferas apresenta-se, por sua vez, estruturada na integração significativa de diversos elementos. Mas o que é importante notar é que a estruturação de cada uma das esferas está intimamente relacionada com a estrutura das outras tanto em separado como em conjunto. Na verdade, trata-se de uma estrutura de estruturas, e o sentido está em circulação não apenas em cada uma delas separadamente, mas em todas em vista de seu mútuo relacionamento²⁷.

É essa idéia de estrutura de estruturas que Merleau-Ponty quer transmitir-nos ao falar de estrutura simbólica. Uma característica do símbolo, no caso, consiste em que sua significação não se esgota nele próprio, não procede unicamente dele, nem o dá a conhecer somente a ele, mas, por definição, faz apelo a outras coisas, a outros aspectos, a mais sentido²⁸.

Esta mesma idéia é-nos apresentada por Cornelius Van Peursen em um artigo intitulado *L'existence fait-elle sens?* em que distingue os sistemas abertos e os fechados. Segundo ele:

*"O estruturalismo, num certo sentido, permanece ao nível do sistema fechado ao tentar analisar as formas organizadas da cultura. Lévi-Strauss e Foucault não admitem verdadeira interação entre sistemas e meio-ambiente, porque, para eles, também o meio-ambiente identifica-se ao sistema, em razão de um centro de onde partiria a ação rumo ao meio-ambiente. Em outras palavras, um sujeito intencional está ausente"*³⁰.

Distinguindo três formas de sistemas abertos pré-simbólicos (na esfera da química, nos sistemas biológicos, e sistemas psíquicos), Van Peursen chega finalmente ao sistema aberto antropológico. Eis como no-lo descreve:

"O sujeito antropológico dispõe de uma possibilidade de suplementar (que não se encontra nos níveis infe

riores): de transmitir normas de organização adquiridas (não herdadas) a outros indivíduos e à geração seguinte. Esta espécie de herança, cuja operação é exterior aos corpos e aos genes, é frequentemente chamada de sociogenética (Waddington). O meio em que opera é o dos símbolos, seu substrato é o sistema nervoso central do homem, o processo chama-se espírito, e o campo criado por este processo é a cultura"³¹.

E ele prossegue com observações interessantes a respeito do símbolo:

"Os símbolos não são dados naturais... E devemos distinguir entre o sinal e o símbolo, este último não comportando jamais uma relação natural com a entidade por ele representada (John Dewey chama os símbolos de sinais convencionais); ao contrário, sempre implica uma interpretação dos dados por um grupo de sujeitos (Whitehead, Dewey, Cassiner, Langer). Em outras palavras, os símbolos não pertencem à natureza, nem mesmo à história natural de uma espécie, mas são ordem histórica cultural... A consequência é que os símbolos podem ser mudados e modelados mais rapidamente que a substância genética na herança natural. A evolução exprime o longo curso da história natural, e a cultura, como transmissão de símbolo, o rápido curso da história humana. Podemos mesmo chegar a dizer que, por intermédio dos símbolos, a natureza inteira entra no domínio da interpretação cultural, não podendo, por conseguinte, fazer abstração de seu contexto histórico"³².

Dimensão antropológica da cultura e da educação

Tanto as observações de Merleau-Ponty a respeito das formas simbólicas, como as de Van Peursen a respeito do símbolo levam-nos a salientar as dimensões antropológicas da noção de cultura entendida como estrutura simbólica, a saber: a dimensão pessoal, social, histórica e cultural (isto é, relativa a um mundo aberto e polissêmico).

A dimensão pessoal ou intencional da estrutura simbólica

Disse-nos Van Peursen que o estruturalismo permanece ao nível do sistema fechado exatamente "em razão da ausência do sujeito intencional"³³.

No contexto do estudo da linguagem, Benveniste colocou muito bem a questão do sujeito do discurso³⁴. E Lacan retomou a mesma idéia a propósito do discurso do inconsciente³⁵. E nós próprios observamos que a noção de intencionalidade permitiu que Husserl resolvesse a dicotomia introduzida pelo intelectualismo de um lado, e o empirismo de outro³⁶. Vemos agora como a mesma noção de sujeito intencional permite irmos além do objetivismo indiferente do estruturalismo, com o seu consequente fechamento.

A estrutura aberta ou simbólica, como constitutiva da cultura (entendida como circulação do sentido), supõe que estejamos lidando com sujeitos intencionais, isto é, com pessoas humanas, únicas capazes de perceber o mundo como mundo cultural, impregnado de sentido, lugar de um discurso que, em sua polissemia, não se interrompe.

A consequência, do ponto de vista da filosofia da educação, será que não podemos falar em aprendizagem da estrutura cultural sem falarmos também na aprendizagem da personalidade. Os diversos aspectos que descobriremos na história do discurso sobre o sujeito (cf. capítulo V) podem ser, senão sintetizados, certamente ancorados na noção básica de pessoa³⁷.

Encarada a partir das exigências de compreensão da natureza simbólica da cultura, a educação deverá entender-se como sendo a compreensão do sentido da personalidade, em vista de uma existência coerente com este mesmo sentido. Isto significará, entre outras coisas, e não das menos importantes, que o homem, como pessoa, aprenda a conservar e desenvolver sua capacidade de acrescentar à própria natureza um estilo propriamente humano, um estilo propriamente simbólico, no interior do qual a natureza inteira pode ser culturalmente interpretada³⁸.

Esta posição não coincide com a de Marx, na medida em que este interpreta Hegel em termos técnicos e econômicos, ao dizer que o trabalho transforma a natureza gerando cultura. Como acabamos de ver, seria melhor dizer que o homem torna-se capaz de gerar cultura quando desenvolve uma atividade simbólica que lhe permite interpretar a natureza acrescentando-lhe as direções de sua própria intencionalidade. O trabalho é uma das maneiras de fazê-lo³⁹.

Tudo isso nos mostra como não podemos fazer filosofia da educação sem um embasamento adequado a respeito do educando a respeito da pessoa humana, sujeito da educação e da existência. Não pode haver filosofia da educação sem antropologia filosófica. Mas esta, por sua vez, deverá estabelecer e desenvolver um constante diálogo com as ciências — e as técnicas — que melhor permitam conhecer e orientar o sujeito no sentido de sua personalização.

A dimensão social ou intersubjetiva

Se a estrutura simbólica acha-se diretamente relacionada com a intencionalidade pessoal, já poderíamos praticamente acrescentar que ela se traduzirá igualmente em termos de uma existência intersubjetiva, como forma característica da uma existência verdadeiramente pessoal. O homem é ser no mundo com os outros.

No entanto, é a partir da própria descrição da estrutura simbólica da cultura que descobrimos a dimensão intersubjetiva desta última, e da educação que com ela se relaciona. Tendo definido a cultura como estrutura de estruturas, isto é, como uma forma simbólica, em cujo seio o sentido acha-se em circulação, percebemos igualmente que a ela deve corresponder uma ampla situação dialógica, não só para provocar o aparecimento do simbolismo cultural, mas ainda para mantê-lo precisamente em sua capacidade de simbolizar⁴⁰.

Citando Dewey, Van Peursen diz-nos que os símbolos são sinais convencionais. Isto quer dizer que ao menos de início eles se relacionaram com a doação de sentido por parte de várias pessoas e grupos que, a partir dessa convenção, a eles puderam referir-se. E citando Whitehead, Cassirer, Langer e o próprio Dewey, nosso autor acrescenta que o símbolo "*sempre implica uma interpretação por um grupo de sujeitos*". Nós é que sublinhamos a palavra *grupo* para mostrar que não apenas o símbolo necessita ser interpretado, mas que isso deve ser feito por um grupo de sujeitos⁴¹.

A estrutura simbólica implica, portanto, a circulação do sentido não só em seu próprio interior, a partir do relacionamento que se estabelece entre os diversos elementos que a integram, mas, muito precisamente, esta circulação está relacionada com um *grupo de sujeitos* que põem o sentido em circulação não só para o perceberem circulando, mas para poderem interpretá-lo em tudo quanto evoca. A interpretação da estrutura simbólica implica na participação de vários sujeitos e até mesmo de vários grupos de sujeitos, cada qual contribuindo para que a estrutura simbólica permaneça aberta. Não se trata de uma abertura de indefinição ou de imprecisão, mas, precisamente, de uma polissemia cuja riqueza não pode ser perdida⁴².

Afirmar a dimensão social da estrutura simbólica da cultura é evocar, pelo fato mesmo, a relação existente entre a cultura, a educação e a intersubjetividade. A aprendizagem da intersubjetividade, no desenvolvimento de uma consciência social, passa a ser condição de possibilidade — cultural — da estrutura simbólica, tanto para sua constituição como para sua manutenção. A ampliação da consciência social torna-se fator de uma maior capacidade de simbolização, na percepção de um sentido proporcional à maior extensão do grupo de que estamos falando. Tomando como ponto de partida as distinções estabelecidas por Gurvitch a respeito das formas de sociabilidade⁴³, queremos crer que pode haver uma progressão qualitativa na passagem da socialização para a politização e desta para a cosmopolitização.

Com essa tríplice distinção, queremos referir-nos, de início, ao grupo menor, a família, no interior da qual a pessoa aprende uma primeira forma de dizer *nós*, e, relativamente a qual a simbolização corresponde a uma estrutura, não dizemos fechada, mas não ainda amplamente aberta. A socialização tendo como suporte a experiência da *comunhão* é a primeira etapa no desenvolvimento de uma consciência social como capacidade de simbolização⁴⁴.

A segunda etapa, que propomos chamar de politização da consciência, corresponde a forma de sociabilidade descrita por Gurvitch como sendo relativa a experiência da comunidade. Os horizontes do grupo familiar alargam-se, podendo alcançar as dimensões da *polis* dentro da qual a proximidade diminui, mas onde, precisamente, podem aparecer significações mais amplas, expressas em estruturas mais abertas, mais propriamente simbólicas. Se é fácil reconhecer, no interior do grupo familiar, que todo parente é meu semelhante, um homem, um sujeito de direitos e deveres, isto se torna um pouco mais difícil quando a semelhança não se baseia numa comunidade de sangue mas em outras formas de comunidade que, como tais, supõem também uma outra forma de percepção simbólica. É preciso ter mais acentuada a percepção do que seja ser homem, para reconhecer que meu concidadão é meu semelhante, e tratá-lo como tal⁴⁵.

Mas é ao nível da comopolitização da consciência social que o *outro* aparecerá como *semelhante* apesar de todas as distâncias, o que implica, pelo fato mesmo, uma ampliação qualitativa, isto é, significativa da intersubjetividade. É preciso ter muito desenvolvido o senso do homem para reconhecer que todo homem é homem e como tal deve ser tratado⁴⁶.

Percebemos assim como a intencionalidade pessoal prolonga-se na transcendência característica da intersubjetividade para permitir uma estrutura simbólica progressivamente mais aberta, a ponto de não excluir a possibilidade de simbolizar relativamente a *todo homem*, universalmente considerado, na suposição, é claro de que, pela mediação do diálogo, torne-se possí-

vel o acesso a um código comum de interpretação⁴⁷.

Resta-nos que, a educação uma vez definida como aprendizagem da cultura, passa a definir-se igualmente como aprendizagem da intersubjetividade e desenvolvimento da consciência social, exatamente para que a cultura possa ser aprendida como uma estrutura simbólica, como uma estrutura aberta de significação.

A dimensão histórica da estrutura cultural

A mesma idéia de circulação do sentido no interior de um grupo de sujeitos na forma de diálogo manifesta-se também como sendo circulação discursiva no interior de uma história. "Os símbolos são de ordem histórica e cultural" disse-nos o autor que vimos citando. É como se disséssemos que os símbolos têm uma história, ou, mais precisamente, que a estrutura cultural simbólica tem uma história através da qual, esta cultura se define como cultura, isto é, culturalmente, como sendo uma estrutura, uma forma, uma fisionomia, um fenômeno⁴⁸.

Talvez fosse necessário acrescentar que esta posição não é bem a do estruturalismo que prefere considerar as estruturas de maneira sincrônica. Seja como for, a fenomenologia existencial hermenêutica vê a historicidade da estrutura simbólica da cultura como aspecto complementar da intencionalidade e da intersubjetividade no interior de uma descrição estrutural do fenômeno cultural. É histórica porque é discursiva, circulação do sentido, sem interrupção, numa manifestação progressiva desse mesmo sentido, de tal sorte que a historicidade passa a ser uma outra manifestação do caráter aberto da estrutura simbólica⁴⁹.

Isto significa não só que os símbolos e a estrutura simbólica da cultura se fazem através dos tempos, mas também que sua interpretação igualmente é histórica, supondo não só o

diálogo de pessoas e grupos contemporâneos, mas também o de gerações sucessivas. Se a evolução exprime o longo curso da história natural, a cultura como transmissão de símbolos exprime o rápido curso da história humana. Encarada como cultural, a história humana pode ser entendida como a dos símbolos ou da estrutura simbólica característica da cultura de um grupo ou de toda a humanidade⁵⁰.

E, de novo, percebemos como essa história está relacionada com a explicitação do sentido, a criatividade, tanto na interpretação de um sentido recebido como no acréscimo de um sentido dado. A emergência de um aspecto do símbolo passará mesmo a ser característica da consciência histórica dos indivíduos e dos grupos no interior da trama significativa dos acontecimentos que pontuam a existência concreta⁵¹.

Por todos esses motivos, aparece a importância da dimensão histórica da educação, em relação com a história da cultura por ela visada. Trata-se não apenas de reconhecer que a cultura tem uma história, isto é, que a estrutura simbólica da cultura, em sua abertura, e para conservá-la, estrutura-se historicamente, mas ainda de perceber como, através dessa história, coisas acontecem que dizem respeito à circulação do sentido no interior da estrutura cultural. Podemos, neste sentido, falar de acontecimentos marcantes, exatamente para mostrar como a cultura adquire, em sua fisionomia própria, as marcas de sua história. Todo povo, todo grupo, e, mais amplamente, a própria humanidade pode referir-se aos acontecimentos que a marcaram de maneira inesquecível, passando a integrar sua existência concreta como um traço distintivo⁵².

Com relação a esses acontecimentos é que devemos falar de emergência do sentido, querendo com isso traduzir o trocadilho que a língua francesa permite, no uso das expressões *événement* como sinônimo de *avènement du sens*. Há uma diferença entre o simples fato e o acontecimento ou evento, caracterizando-se este último como sendo, precisamente, o advento do sentido. Há acontecimento quando nele se coloca a questão do sentido, quando o sentido é posto em circulação de maneira especial,

solicitando uma tomada de consciência a seu respeito⁵³.

Mas a educação da consciência histórica não se fará, como é fácil de perceber, sem que, como bem o viu Marx, estejamos presentes aos acontecimentos significativos. O engajamento histórico passa a ser condição da consciência histórica e vice-versa. De novo compreendemos como é impossível separar, com relação à história, o *logos* e a *praxis*: o acontecimento é o lugar do sentido em relação com uma intencionalidade prática, preocupada não só em descobrir o sentido *recebido* mas em *acrescentar* sentido ao discurso existencial, na experiência da intersubjetividade⁵⁴.

É com relação aos acontecimentos que a dupla acepção da palavra *sentido* — significação e orientação — reúne-se numa só, numa intencionalidade plenamente humana, em que a compreensão se reúne à opção em vista de uma existência humanamente assumida. Neste sentido, a educação que não se relacione com a história, os acontecimentos significativos, o *événement-avenement*, deve reconhecer-se como alienada e alienante, fator de perda do sentido, fator de *absurdização* da existência⁵⁵.

A dimensão de mundo na estrutura cultural simbólica

A apresentação do mundo como sendo o horizonte de todos os horizontes leva-nos a perceber como, na realidade, também ele, para ser assim percebido, supõe que o descrevamos numa perspectiva simbólica. Podemos mesmo chegar a dizer que, por meio dos símbolos, a natureza inteira entra no domínio da interpretação cultural. E, se isto é verdade com relação à natureza, muito mais o é com relação ao mundo humano, mundo cultural propriamente dito⁵⁶.

Considerando a estrutura cultural simbólica de maneira sincrônica, descobrimos que tudo o que há no mundo, tudo o que há no mundo humano organiza-se simbolicamente para constituir esse mesmo mundo cultural como uma multiplicidade unifica-

da⁵⁷. A descrição do mundo pode então ser tentada a partir da enumeração dos *lugares* em que, no seu interior, o sentido toma corpo, acontece, para manifestar-se numa experiência característica do homem. E se nós concebemos este último como ser-no-mundo-com-os-outros, nossa descrição do mundo poderá ser feita a partir de cada um dos pontos de vista sugeridos pelo próprio fenômeno humano. (É o que faremos no próximo capítulo⁵⁸).

Embora não exaustiva, a enumeração dos aspectos do mundo a partir da descrição do próprio fenômeno humano tem a vantagem de manifestar a própria polissemia da descrição fenomenológica. Os diversos aspectos ou *Abschattungen* apresentam-se como *Einstellungen e lugares do aparecimento do sentido da existência*. Em todas as culturas encontramos esses lugares, mas, a cada vez, o sentido manifesta-se de maneira típica, e é isto que constitui finalmente a fisionomia das diversas culturas, ou dos diversos mundos culturais⁵⁹.

Em nossa definição da estrutura fenomenal (multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial), falamos das situações existenciais que o homem vive intencionalmente. Pois bem, a enumeração dos aspectos do mundo corresponde a diversas situações existenciais típicas e tópicas. Se a existência é globalmente significativa, podemos, no entanto, em seu interior, especializar situações diferentes, todas elas portadoras de sentido. Eu vivo como homem, minha esposa vive como mulher. Eu como adulto, minha mãe como anciã, meu filho como criança, e assim por diante.

Quer isto dizer que, no interior da existência, há significações existenciais diferentes e complementares. Nelas é que o sentido se encarna, toma corpo, fenomenaliza-se, *acontece*. O sentido que está em circulação nas diversas estruturas culturais toma corpo na família, na religião, na arte, na economia, na política, etc. O sentido adquire um sentido que no entanto nos remete ao sentido. Estes diversos lugares especializam o sentido em circulação na estrutura cultural simbólica⁶⁰.

Num estudo simplesmente *lógico* dessa estrutura, poderíamos começar por qualquer desses aspectos, sabendo que cada um nos remete aos demais, sincronicamente, de sorte que o sentido de um só aparece se relacionado com o sentido de todos. No entanto, numa abordagem histórica, o estudo de uma determinada cultura deverá começar por aquele ou aqueles aspectos que emergem em função dos acontecimentos. Num determinado momento da história da cultura, o sentido da família, da religião, da economia etc. poderá ser *privilegiado* de forma que, a partir de les é que os outros se organizam numa verdadeira hierarquia de valores e de significação. Em função dos acontecimentos, há um ponto de vista *relevante*, a partir do qual, com *referência* ao qual, aparece a relevância do sentido dos diversos outros aspectos⁶¹.

Neste sentido é que Van Peursen escrevia:

"O sujeito antropológico dispõe de uma possibilidade suplementar (que não se encontra em níveis inferiores): de transmitir normas de organização adquiridas (não herdadas) a outros indivíduos e à geração seguinte".

Entendemos esta possibilidade suplementar do sujeito antropológico como sendo relativa não apenas a um setor (por exemplo o das organizações sociais), mas precisamente como sua capacidade de organizar o conjunto, a estrutura dos elementos que integram sua experiência cultural global⁶².

E por todos esses motivos que o mundo humano, o mundo da cultura, em sua estruturação simbólica, apresenta-nos uma *imagem real* dos homens que a vivem. Esta imagem, este modelo significando, em sua hierarquização significativa, a *maneira* como aqueles homens *entendem* o que é ser homem, o que é ser no mundo com os outros.

Como teremos a oportunidade de dizer mais tarde, também esta hierarquia é histórica, é antes uma hierarquização, de tal sorte que ela poderá modificar-se. Retomamos a expressão

de Van Peursen:

"a consequência é que os símbolos podem ser mudados e modelados mais rapidamente que a substância genética na herança natural".

E uma modificação significativa de um aspecto poderá repercutir significativamente no conjunto, pondo-nos diante de uma nova hierarquia, diante de uma nova imagem, diante de um novo sentido estruturado do homem e do mundo, diante de uma nova percepção e expressão do ser no mundo com os outros. A esta modificação significativa é que chamamos de revolução cultural⁶³.

Compreendemos agora por que a educação entendida como aquisição de uma consciência cultural não é apenas um aspecto ou uma dimensão da aprendizagem da cultura, mas o seu aspecto englobante, precisamente por ser aquele que mais diretamente se manifesta como relacionado com a estrutura cultural simbólica.

Educar-se é aprender a estrutura simbólica, num alargamento da consciência dinamizada pela estruturação das estruturas e fecundada pela circulação do sentido em seus diversos lugares de manifestação. Educar-se é aprender a abertura da estrutura cultural em suas diversas manifestações, tanto ao nível da intencionalidade do sujeito pessoal, como ao nível de uma existência intersubjetiva, e de uma experiência histórica. O fechamento, a univocidade, a negação da polissemia, a resistência ao simbólico passam a ser os melhores indícios de ausência de educação e de subdesenvolvimento cultural⁶⁴.

Cultura, culturas, sub-culturas

Para terminar este capítulo, devemos ainda lembrar, em bora isto estivesse implícito tanto na noção de mundo como na de situação existencial, que podemos entender a cultura em três níveis de generalização ou de simbolização decrescente.

Num primeiro nível, tomamos a cultura como coextensiva ao fenômeno humano em sua significação mais plena: ela é a forma própria da existência humana. E, repetindo o que dissemos anteriormente, o homem é de tal natureza, que ele só se manifesta culturalmente⁶⁵.

Isto não significa que possamos falar de *uma* cultura universal, como se houvesse uma única manifestação do sentido da existência humana. Mas, como dissemos a respeito da totalidade, (não existe propriamente uma percepção do todo, mas sempre de suas perspectivas), embora a cultura não possa ser apreendida como um todo, ela passa a ser o referencial em função do qual todas as perspectivas adquirem sentido. Esta a razão pela qual também o estudo da cultura deve passar pela mediação do estudo das culturas.

Num segundo nível, encontramos precisamente as culturas como conjuntos mais ou menos estáveis e suficientemente estruturados a ponto de permitir o reconhecimento e a diferenciação de diversas fisionomias, diversos estilos, diversas maneiras de ser. É neste segundo sentido que falamos de uma cultura brasileira, americana, russa, chinesa, etc⁶⁶.

Mas também aqui reconhecemos que a variação das situações existenciais concretas em relação com a correspondência intencional dos grupos que nelas vivem leva-nos à identificação de subculturas, isto é, ao reconhecimento de que, mesmo no interior de uma determinada cultura, há ainda variações significativas em função, precisamente, daquela correspondência intencional. A maneira como vivem os nordestinos brasileiros e os sulistas é bastante diversificada em sua significação existencial⁶⁷.

Tudo isto tem conseqüências para a educação, principalmente ao nível do planejamento e da legislação. Podemos formular a hipótese de que uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro esteja relacionada com o não atendimento das diferenças regionais enquanto afetando o sentido posto em circulação pelas sub-culturas⁶⁸.

E assim, uma vez mais, podemos perceber o bem fundado e as conseqüências de nossa descrição fenomenológica da educação como sendo precisamente a aprendizagem da cultura e de uma cultura ou sub-cultura.

É claro que a regionalização da educação como aprendizagem da cultura não poderia conceber-se como negadora da estrutura simbólica de toda cultura que, como tal, permanece aberta ao mundo e não apenas a *meu mundo*. O ponto de vista em que nos colocamos não é uma negação do mundo mas uma porta de acesso a ele, como horizonte de todos os horizontes. Regionalizar não é negar o sentido mas pô-lo em circulação a partir de um ponto de vista.

CAPÍTULO IV

A ESTRUTURA FENOMENAL DO MUNDO CULTURAL

A noção fenomenológica de intencionalidade é das mais importantes no interior do discurso da fenomenologia existencial hermenêutica. Uma de suas implicações, e não das menos significativas, diz respeito à nossa compreensão do que seja o mundo humano com o qual o sujeito entra constantemente em relação e que integra a própria definição deste último como ser-no-mundo.

Uma observação inicial leva-nos a salientar a natureza estrutural *dialética* da intencionalidade. Como tal, ela implica necessariamente dois polos: o sujeito e o mundo, e se concebe como entre-dois, entrelaçamento. Merleau-Ponty utiliza, a este propósito, a expressão francesa *entrelacs*. Ela indica o espaço intermediário, lugar de uma experiência original de encontro, de mútua presença do homem ao mundo e do mundo ao homem¹.

Esta observação permite-nos afastar de uma vez por todas uma interpretação essencialmente incompleta do termo *intencionalidade* como traduzindo a situação daquele que tem a intenção de... Tal acepção da intencionalidade insiste em seu aspecto voluntário. Esta não deixa de ser uma das formas da intencionalidade fenomenológica. Mas não é a única².

Aliás, historicamente, o problema da intencionalidade foi considerado principalmente no contexto das questões relativas ao conhecimento. Husserl pretendeu com ela resolver os *impasses* criados, de um lado, pelo intelectualismo e, de outro, pelo empirismo, relativamente ao conhecimento do mundo. Segundo ele, a noção de intencionalidade permite compreender como o homem e o mundo não se encontram separados mas co-presentes. É em nome da intencionalidade que se dirá que toda consciência

consciência de... mundo³.

É verdade que, neste contexto, também a noção de consciência deve ser revista para não ser tomada apenas em termos intelectualistas, racionalistas ou criticistas. Para a fenomenologia *existencial* (de Merleau-Ponty, por exemplo), a consciência deve ser entendida como sujeito existencial, cuja inteligência não é a única forma de relacionamento com o mundo. A intencionalidade exprime as diversas formas do relacionamento humano com o mundo⁴.

Mas, como se vê, se a noção de intencionalidade permite e exige uma redefinição do que seja a consciência, ela permite igualmente e exige uma redefinição do que seja o mundo. A partir da compreensão do que seja a intencionalidade, podemos referir-nos ao mundo como se *constituindo* no interior de nossa experiência existencial, de tal sorte que o podemos descrever como sendo a estrutura resultante das diversas formas de relacionamento entre ele e o homem⁵.

Numa tentativa de melhor esclarecimento do que seja a experiência da intencionalidade, podemos enumerar diversos aspectos significativos que integram sua descrição em vista de uma intuição de sua essência.

Em primeiro lugar, a intencionalidade corresponde aos diversos *pontos de vista* em que o homem pode colocar-se para relacionar-se com o mundo. Existe o ponto de vista da inteligência, da afetividade, da sensibilidade, etc. Como se vê, a enumeração destes diversos pontos de vista acha-se intimamente ligada à nossa maneira de conceber o homem e de descrever a estrutura do sujeito humano. A antropologia fenomenológica tem a peculiaridade de fazê-lo na tentativa de respeitar a multiplicidade dos aspectos significativos integrantes da estrutura humana. O primeiro aspecto da intencionalidade no-la apresenta, pois, como sinônimo de ponto de vista ou perspectiva⁶.

Em segundo lugar, a intencionalidade significa não um ponto de vista possível, mas a própria visada, o intencionamento, a própria experiência de relacionar-se com o mundo. Neste

sentido ela manifesta os diversos sentidos (direções) da existência. Paulo Freire utiliza a expressão espanhola *mirada* que entra na composição da palavra *ad-miração*. Conservando o aspecto dinâmico do prefixo *ad*, observamos que ele corresponde plenamente ao dinamismo do prefixo *in*, na palavra *intenção*. *Ad*, *in*: direção, movimento. *Mirada*, *visada*, *intenção*, significam a própria experiência do relacionamento com o mundo. A intencionalidade como característica do ser humano significa as diversas formas existenciais desse relacionamento, de tal sorte que a enumeração significativa das diversas intenções passa a ser igualmente descritiva da existência enquanto característica do ser no-mundo. O segundo aspecto da intencionalidade no-la apresenta como existencialização do relacionamento do homem e do mundo⁷.

Em terceiro lugar, a intencionalidade apresenta-se como *experiência do sentido*. É na existencialização da intencionalidade que o homem faz a experiência do sentido em suas diversas acepções. Por meio da intencionalidade, o homem pode dizer: *há sentido*. Isto mesmo implicando que o sentido está presente, e, por outro lado, que a existência, em suas diversas formas comporta sentido. A intencionalidade é ao mesmo tempo experiência do *sentido* e do sentido da *existência*⁸. Nela e por ela é que percebemos que a existência é a fonte última de significação, e que toda significação é relativa à existência. Por isso se dirá que a existência é palavra primeira, original, toda outra sendo uma tentativa de dizer o que *há a dizer* na existência. Como se vê, esta dimensão existencial da fenomenologia terá consequência ao nível de uma filosofia da linguagem que, para ela, nunca poderá ser desvinculada do sujeito existente e de sua experiência mais fundamental, a existência. Estamos longe de uma concepção meramente formal da linguagem, como uma língua que se fala a si própria⁹.

Em quarto lugar, a intencionalidade manifesta-nos as diversas formas que o relacionamento do homem com o mundo pode assumir e de fato assume no interior de uma existência concreta. Queremos mencionar assim as formas *privilegiadas* do relacionamento humano com o mundo. Já tivemos ocasião de explicar em

que sentido Merleau-Ponty nos fala do privilégio das formas do relacionamento¹⁰. Elas são privilegiadas por serem, precisamente, aquelas que mais convêm ao sujeito, levando-se em conta o sentido da situação em que se encontra. Por esse lado, podemos dizer que a intencionalidade corresponde aos diversos *lugares* do sentido, tais como afirmados, preferidos, mantidos pelo homem em sua presença no mundo¹¹. A este propósito, De Waelhens relembra-nos a expressão husserliana de *Einstellungen*: as diversas formas concretas da intencionalidade institucionalizam o sentido para a constituição de um mundo humano, histórico e cultural. A família é um desses lugares, a religião, a arte, a economia, a política... são outros tantos. A estrutura desses diversos lugares é que nos dá o mundo como constituído pela própria experiência do relacionamento entre ele e o homem¹².

Em quinto e último lugar, a intencionalidade apresenta-se como a visada sobre o mundo assim constituído, mas conservando agora uma transcendência toda especial para com este mesmo mundo. Em outras palavras, ela se apresenta como intencionalidade de um mundo, em sua estrutura histórica concreta, tal como espelhada numa determinada cultura, mas sem pretender que este seja o único possível. A intencionalidade permanece dialética também em sua dimensão de mundo, e acaba manifestando não só o caráter estrutural desse mundo, mas o caráter aberto de sua estrutura. É através da noção de intencionalidade que podemos conservar nossa compreensão do mundo como sendo não só um horizonte, mas o horizonte de todos os horizontes. Se é manifestativa do relacionamento com o mundo, ela é igualmente, como intencional, manifestativa do não esgotamento das possibilidades. Não é propriamente a experiência da totalidade, mas da relatividade de um mundo cujo sentido não esgota a possibilidade de circulação do sentido, de prolongamento do discurso além das fronteiras de todo e qualquer mundo. Finalmente, como se vê, a intencionalidade nos refere ao mundo como horizonte de possibilidade, de novos projetos, de novas hipóteses, de mais sentido¹³.

É nesse contexto que se coloca, para nós, ao mesmo

tempo, a possibilidade e os limites de uma tentativa de descrição fenomenológica do mundo cultural. Estamos cōnscios da possibilidade deste empreendimento, mas estamos igualmente cōnscios de seus limites. Hã, no entanto, uma enorme vantagem pedagógica em aceitarmos o desafio, não sō no propōsito de mostrar atē onde pode levar-nos o mētodo fenomenolōgico, mas ainda na tentativa de percebermos melhor a relaçaō que se estabelece entre a educaçaō, a cultura e o mundo. Educar-se ē aprender a ser (homem) no mundo, sem perder a perspectiva da complexidade estrutural característica de todo mundo, e sem esquecer nunca a abertura característica da estrutura simbōlica, que, no contexto da intencionalidade, passa a ser sinal do homem e do mundo. Embora nã tenha sentido falarmos de uma educaçaō da intencionalidade, tem sentido falarmos de uma educaçaō que procure levar em conta o sentido da intencionalidade como forma de relacionamento do homem com o mundo, como abertura do homem ao sentido da existēncia. As diversas formas de educaçaō *fechada* tēm certamente em comum o desconhecimento do sentido da intencionalidade como característica do ser no mundo¹⁴.

As diversas formas da intencionalidade ao mundo

1. Aspectos relativos ao ser (no mundo)

A Condiçaō humana do sujeito pessoal

A B́blia apresenta-nos o homem como imagem e semelhança de Deus, chamado a participar da vida divina, encarregado de trabalhar a terra, dar nome aos animais, exercendo sobre ambos um senhorio ã imagem daquele que ē Senhor de todas as coisas¹⁵.

Jean-Jacques Rousseau fala-nos a respeito do homem natural, bom por natureza, que, no entanto, a cultura e a sociedade vēm corromper, introduzindo em sua vida hãbitos e comporta

mentos nocivos a ele próprio¹⁶.

O existencialismo mostra-nos o homem responsável por suas próprias decisões, entregue a si mesmo, devendo criar suas próprias normas e determinar seus objetivos. Jogado no mundo, somente ele poderia transformar a facticidade em projeto, um projeto cujo verdadeiro alcance só pode ser avaliado em termos de resultado. A existência sendo anterior à essência, o homem só aparece depois da história, como resultado daquilo em que se transformou através dos percalços da existência¹⁷.

O estruturalismo objetivista considera, no homem, aspectos formalmente comuns com a estrutura do mundo. Esvaziado das significações subjetivas, o homem, modesta e honestamente, renunciaria a qualquer forma de humanismo, de antropocentrismo, de subjetivismo, planejando sua vida de modo a levar principalmente em conta as leis estruturais que regem o relacionamento de todas as coisas. Em lugar de uma ética religiosa, naturalista ou humanista, teríamos uma ética científica (Monod), com a qual o homem se caracteriza não como bom, mas precisamente como inteligente, conhecedor e respeitador das estruturas, o que lhe permitiria melhorar suas condições de vida física e psíquica, seu relacionamento social, econômico e cultural¹⁸.

Como vemos a partir dos exemplos acima, há um fato: a existência, em diversas culturas e em épocas diferentes da história, de variadas maneiras de considerar o homem, sua condição, seu sentido global. Na tentativa de descrever a estrutura simbólica de um determinado universo cultural, este primeiro aspecto aparece como basicamente significativo e não poderá ser omitido.

O nascimento, a vida e a história

Em todas as culturas os homens nascem e vivem, passando pelas diversas fases de uma existência temporal. Mas, de uma cultura para outra, o sentido desse fato pode ser percebido

e expresso de maneira diferente.

O nascimento, considerado como *aparecimento* de um no vo homem na face da terra, e seu *comparecimento* no seio da comu nidade é sempre um acontecimento que faz pensar. Guimarães Rosa diz-nos que não tem medo de ver morte, tem medo é de ver nas cimento. E acrescenta: *viver é muito perigoso*¹⁹.

Em geral, o sentido do nascimento e da vida é percebi do, em contextos culturais diferentes, relacionado com o bem e o mal. A vida é por vezes percebida e apresentada como algo de sagrado, e, relativamente a esta sacralidade da vida, encontramos os mais diversos tabus e interditos. A mulher que dá ã luz é frequentemente considerada impura, no sentido antropológico do termo: esteve em contato com a vida, e por isso deve ser purificada antes de retomar as atividades ordinárias. No calendário cristão, o dia 2 de fevereiro é a festa da purificação de Ma ria²⁰.

O caráter sagrado da vida significa, para todos os e- feitos, o reconhecimento de que ela procede de uma fonte miste- riosa, domínio dos deuses que a comunicam. Além disso, comuni- cada pelos deuses, pode ser percebida diferentemente em rela- ção com outras experiências humanas. No contexto das dificulda des, da dureza da existência, a vida pode ser percebida como um mal. O mito de Sísifo mostra-nos o homem recomeçando, indefini damente a tarefa da vêspera²¹.

Tanto sofrimento sugere que a vida possa ser a puni ção de alguma falta cometida anteriormente. As explicações mi- tológicas relativas ã união da alma e do corpo apresentam este último como uma prisão na qual a alma se purifica de alguma fal ta cometida antes do nascimento. Como a vida é transmitida nu- ma relação sexual, há por vezes tendência em considerar como culpável o próprio ato de transmitir a vida. Esta estaria ine- vitavelmente contaminada, não podendo começar senão de maneira

culposa. Vida afora, o homem teria que pagar pelo mau começo²².

Por outro lado, poder-se-ia pensar que não apenas a vida é um castigo, mas ela própria estaria impregnada de culpa: seríamos culpados de viver. Somos condenados a viver, sem que essa vida nos deixe qualquer esperança de plenitude. Culturalmente falando, a própria finitude é considerada como faltosa. Somos culpados de não sermos deuses!²³.

É verdade que, em outras culturas, a vida é também percebida como tempo de resgate, de salvação. A teoria da reincarnação é um exemplo dessa atitude²⁴.

No extremo oposto, temos a concepção da vida como um bem. Numa perspectiva religiosa, é um presente dos deuses, a ser conservado, protegido, explorado. Numa perspectiva vitalista, ela é em nós a força da natureza, do élan vital que em nós frutifica. Donde a perspectiva de viver a vida, sem barreiras²⁵.

As precedentes atitudes, para todos os efeitos, consideram a vida como principalmente recebida. Outra é a atitude sugerida pelo existencialismo, as filosofias da ação, e, a seu modo, pelo cristianismo, responsabilizando-nos por nossa vida. Ela está em nossas mãos, e de nós depende fazê-la boa ou má²⁶.

Finalmente, há a indiferença: a vida nem é boa nem é má, nem culposa nem santa — é uma fatalidade objetiva. Vivemos, e não há muito mais a dizer. Embora uma atitude inteiramente indiferente pareça ser rara, não deixamos de ouvir apelos (Monod?) a uma sorte de fatalismo tranquilo, no reconhecimento de que tudo acabará um dia²⁷.

Ao descrevermos uma determinada cultura, um determinado mundo cultural, não poderemos deixar de enumerar significativamente este aspecto relativo ao nascimento, à vida, à história. É claro que este sentido não é isolado, mas aparecerá sempre relacionado com os outros aspectos da estrutura cultural simbólica.

O desaparecimento e a morte

Em todas as culturas o homem morre, mas a atitude di-
ante desse fato varia, de uma cultura para outra, de acordo com
o *sentido* que se lhe dá.

O existencialismo sartreano considera tão importante
a perspectiva da morte que acaba mesmo definindo o homem como
ser-para-a-morte. Quer isto dizer, primeiramente, que ela é i-
nevitável: o que quer que façamos durante a vida, a certeza da
morte está sempre presente. Mais profundamente, no tocante ao
sentido da vida, o existencialismo apresenta-nos a morte como
um critério final a cuja luz aparece a verdade da vida. Ela fi-
xa o termo além do qual não temos mais tempo para viver, agir,
dizer o que temos a dizer. É antes da morte que podemos fazer
valer nossos valores, defender nossos ideais, realizar nossos
projetos. A *essência* vivida do homem aparece no momento da mor-
te²⁸.

No entanto, na sucessão das gerações, a lembrança dos
mortos, o sentido que deram às suas vidas pode perdurar exatamen-
te na medida em que foi marcante, como contribuição para uma me-
lhor compreensão do sentido da existência de todos²⁹.

O cristianismo, numa perspectiva religiosa, acredita
numa vida depois da morte, entendida, às vezes em relação com a
imortalidade da alma, ou então, mais propriamente, como fruto
de uma intervenção misteriosa do Deus vivo que vence a morte e
ressuscita aqueles que criou. Malraux fala-nos da imortalidade
do artista através de suas obras. Cocteau, reinterpretando o
mito de Orfeu, acrescenta que o poeta é imortal. Freud, por ou-
tro lado, junto com o instinto de vida, faz-nos reconhecer o
instinto de morte³⁰.

Apesar do caráter desconhecido de que a morte se re-
veste, pois, por definição, ela permanecerá sempre um fenômeno
que não pode ser descrito por aquele que morre, o homem não po-
de deixar de considerá-la, de refletir sobre ela, de integrar

seu sentido no sentido global de seu discurso. O que *diz* sobre a morte passa a ser um dos aspectos marcantes de seu mundo, de sua estrutura cultural simbólica.

2. Aspectos relativos ao (ser no) mundo

A ecologia e a relação com o mundo físico

Situado no mundo por seu corpo, o homem começa por relacionar-se com ele em termos de uma ecologia propriamente humana. Num estudo antropológico da ecologia, aparece o *sentido* que o homem confere ao meio ambiente³¹.

Do ponto de vista filosófico, devemos observar que certos antropólogos quiseram insistir de tal maneira sobre a influência do meio sobre o homem, que acabaram afirmando que o meio faz a cultura. A isto se chamou de determinismo mesológico. O artigo *Nature et Culture* da *Encyclopoedia Universalis* apresenta-nos um histórico da questão, mostrando como se chega, finalmente, à conclusão de que o homem é o principal determinante da cultura³².

Isto dito, devemos, no entanto, reconhecer a importância da situação do homem no meio físico, e as características que sua cultura adquire a partir daí. A geografia humana ajuda-nos a compreender como o clima, a fauna, a flora de uma região constituem um quadro *marcante* para a existência humana. Numa região ensolarada, não é só a pele que acaba por bronzear-se, é a maneira de vestir-se, de morar, de organizar os lazeres que é afetada pela influência do sol e do calor. E, para exprimir o meio ambiente, todo um vocabulário se constitui, a tal ponto que, pessoas de uma outra região, literalmente, desconhecem o *sentido* que se quer transmitir.

A utilização do mundo e a economia

Em todas as culturas, o homem utiliza o mundo, mas, de

uma cultura para outra, o *sentido* dessa utilização pode variar. Na reflexão sobre esse aspecto do mundo, a filosofia estabelece um diálogo com a economia, ou, mais particularmente, com a antropologia econômica³³.

O uso (*uti*) é uma importante categoria filosófica. Na perspectiva da fenomenologia, definimos o homem como ser-no-mundo, e isto implica as dimensões da facticidade, da finitude, da contingência, da temporalidade. Todas elas significam, finalmente, a indigência radical do homem que se completa graças ao mundo. De início, o homem *aparece* desprovido de tudo, mas tendo o mundo como horizonte de possibilidade³⁴.

A grande característica do homem passa então a ser sua capacidade de utilizar o mundo. Com suas mãos inteligentes, ele realiza gestos culturais, não apenas no sentido em que a mímica pode substituir a fala, mas na própria maneira de utilizar o mundo e servir-se dele. Bens econômicos e livres, bens materiais e imateriais, bens de produção e de consumo, são as diversas categorias que a economia distingue na apresentação do mundo como um bem para o homem satisfazer suas necessidades econômicas³⁵.

No uso dos bens econômicos, as diversas culturas adquirem uma fisionomia particular, em função do *sentido* e do papel que lhes são atribuídos. No nosso caso, estamos numa civilização de consumo, em cujo interior as necessidades são também criadas e desenvolvidas, em razão do próprio consumo. Trata-se de necessidades artificialmente criadas pelo próprio *sentido* em circulação no seio da cultura, em relação direta com a propaganda. (A movimentação de um super-mercado no dia das mães demonstra a deferência dos filhos, mas também a sujeição das consciências à influência das mensagens veiculadas).

Estas observações demonstram como o sentido de um determinado aspecto do mundo só aparece se relacionado com outros: o sentido da economia depende do sentido das finanças, da política, da comunicação, das relações sociais, etc.

A transformação do mundo, a técnica, o fazer

Em todas as culturas o homem transforma a natureza. O sentido dessa transformação varia em relação com o sentido em circulação no interior da estrutura cultural simbólica.

Em nosso contexto, não são percebemos a relação existente entre a utilização do mundo e sua transformação, mas, a partir daí, a importância atribuída ao trabalho, a tal ponto que a própria civilização ocidental se definiu como uma civilização do trabalho³⁶.

A relação entre o trabalho e a técnica, e mesmo a tecnologia, aparece claramente. Por seu intermédio, o homem torna-se capaz de criar instrumentos de transformação do mundo e de produção de bens econômicos. Desde a utilização da energia muscular, à utilização da energia nuclear e, finalmente, da energia cerebral no contexto da cibernética, assistimos à evolução do instrumento como prolongamento da inteligência e das mãos do homem³⁷.

Paralelamente à evolução do instrumento e dos meios de produção, devemos considerar ainda as relações que se estabelecem entre os homens em função do trabalho. Não são a máquina parece ter-se tornado mais importante que o homem-trabalhador, mas os seus proprietários aparecem como mais importantes do que aqueles que a utilizam. É o que Marx nos fez ver ao mostrar como o trabalho, a técnica e a tecnologia, no interior das relações de produção, têm um sentido social, ético e político. A intenção de lucro faz com que o sentido do trabalho seja profundamente afetado e passe a ser uma característica essencial da estrutura global. Em outras culturas, esse sentido pode ser profundamente diferente³⁸.

Países tecnicamente superdesenvolvidos começam a falar de uma civilização pós-industrial caracterizada, precisamente, pelo sentido novo atribuído ao trabalho, ao trabalhador, e às relações de produção, a partir da descoberta de outros valores. Se o Brasil, em suas diversas regiões culturais, não atin

giu ainda o estágio do desenvolvimento tecnológico, é claro que também está longe de atingir o estágio pós-industrial, caracterizado pelo lazer, o bem-estar social e político. Isto só será possível mediante uma verdadeira revolução pós-industrial com a emergência de um desenvolvimento mais do que simplesmente tecnológico e econômico³⁹.

O ter, ou a apropriação do mundo

Em todas as culturas, os homens se apropriam do mundo, possuindo-o e desenvolvendo a dimensão do ter. O *sentido* dessa apropriação pode variar.

A filosofia clássica distingue o ser e o ter, lembrando que os seres contingentes se completam no ter, acrescentando ao ser aquilo que lhe falta. A noção de falta, de carência, de desejo relaciona-se com a de necessidade. No contexto do que dissemos anteriormente sobre a civilização de consumo, de produção, de capitalização, o ter adquire um sentido intimamente relacionado com o dinheiro, a riqueza e a pobreza⁴⁰.

Em culturas apressadamente caracterizadas como primitivas, o ter é desvalorizado em favor do ser. Numa perspectiva de liberação do homem, a pobreza poderia ser condição de um despojamento salutar que simplifica a existência e as relações humanas. Nas sociedades da opulência, a riqueza pode apresentar este mesmo sentido como aumento das possibilidades e diminuição da dependência. Aliás, hoje em dia, os próprios economistas preferem falar da dependência como verdadeira característica das populações subdesenvolvidas⁴¹.

Não podemos, entretanto, deixar de constatar a importância atribuída à acumulação de riqueza com um sentido percebido e afirmado como forma normal ou ideal de existência. Este sentido passa mesmo a ser um dos aspectos centrais na discussão ideológica a respeito do estilo de vida dos grupos e das pessoas. Trata-se quase sempre de estabelecer uma relação entre a

propriedade privada e a coletiva, em relação com as conseqüências que daí decorrem ao nível da economia, da organização do trabalho e da distribuição dos bens como atendendo às necessidades de todos⁴².

Independente do que possamos dizer a respeito das ideologias, deveríamos começar pela constatação de que imensas populações na face da terra não têm, não possuem sequer o indispensável para a subsistência. E o *sentido* das culturas, neste particular, deveria ser evidenciado não tanto por sua atitude face à riqueza, mas face aos pobres de todo o mundo. Em outras palavras, a estrutura cultural do mundo em que vivemos sofre de um desequilíbrio fundamental diante do qual as discussões ideológicas de direita e de esquerda passam a ser simplesmente acadêmicas e desprovidas de sentido. São literalmente absurdas!⁴³

O conhecimento do mundo: o saber e a sabedoria

Em todas as culturas, o homem conhece o mundo, mas o *sentido* atribuído a esse conhecimento varia de uma cultura para outra. Nossa civilização ocidental tem como uma de suas características o fato de ter sido o ambiente favorável ao aparecimento e desenvolvimento da filosofia e da ciência. Auguste Comte, a este propósito, escreveu seu célebre texto sobre a lei dos três estados no interior da história da ciência⁴⁴.

No entanto, não é a Auguste Comte que hoje se recorre quando se quer comentar a respeito da história da ciência e de suas diferentes etapas. Aliás, essas etapas são hoje mencionadas em relação com as revoluções ocorridas na própria ciência⁴⁵. Falar de revolução científica é fazer alusão ao sentido em circulação no interior da estrutura cultural simbólica, na medida em que o sentido da ciência é profundamente alterado e esta alteração repercute significativamente no conjunto⁴⁶.

Uma primeira alteração pode ser observada, em nosso mundo, no que diz respeito ao relacionamento entre a ciência e

o trabalho. A concepção do desenvolvimento tecnológico no mundo moderno acha-se intimamente relacionada com uma correspondente concepção do desenvolvimento científico. Um acha-se em função do outro, mas na medida em que já começa a ter sentido falarmos de uma civilização pós-industrial, tem igualmente sentido perguntarmos o que ocorrerá com a ciência em semelhante contexto. Antes, porém, que isto aconteça, já podemos mencionar, à semelhança do que ocorreu com o trabalho, a possibilidade de a ciência alienar-se e tornar-se alienante na medida em que, por si mesma, ou através da tecnologia e da economia, ela se transforma em instrumento de dominação. Assim como se fala hoje em tecnocracia e plutocracia, fala-se também em mandarinato. O mandarinato significa que, em qualquer hipótese, a última palavra pertence sempre ao homem de ciência. O dogmatismo científico é um vício tanto mais sério quanto mais desenvolvido é o contexto em que se situa⁴⁷.

A civilização científica apresenta várias ambigüidades decorrentes, antes de mais nada, da pretensão de privilegiar a ciência sem atender às relações que se estabelecem entre ela e os outros setores do mundo cultural. Há especialmente a ambigüidade ligada ao fato de que nem sempre os cientistas estão cõscios da ideologia que veiculam. Há também a ambigüidade decorrente do desconhecimento de outras fontes de conhecimento, especialmente da sabedoria. É verdade que muita ciência é necessária para a construção de uma bomba atômica. Muito mais sabedoria é necessário para não utilizá-la em detrimento da humanidade.

Embora a filosofia, em sua origem, tenha-se apresentado como amor da sabedoria (philo-sophia), no contexto atual de crise do humanismo, também a sabedoria foi relegada a segundo plano⁴⁸. Na medida, porém, em que se começa a falar de um novo humanismo, há também uma redescoberta da sabedoria como característica de uma nova civilização. A civilização pós-industrial, pós-científica poderia ter como um de seus traços distintivos a revalorização da sabedoria e de outros valores ligados a ela⁴⁹.

No que tem de específico, a sabedoria pode ser descrita como um conhecimento adquirido através da experiência da própria vida, com particular sensibilidade para com o *sentido* em sua plenitude, e a capacidade em discernir o mais importante, o mais significativo para o homem, em função das situações que está vivendo⁵⁰.

É interessante examinar, nas diversas culturas, a maneira como é descrita a figura do sábio e o papel que lhe é atribuído. É quase sempre o conselheiro, entendido nas coisas humanas, podendo ser ouvido tanto pelos indivíduos em particular como pelos responsáveis das decisões propriamente políticas. Se, por um lado, encontramos sábios mais diretamente relacionados com a sabedoria popular, entendida como uma sorte de decantação da cultura, encontramos também aqueles que se tornaram sábios a partir de uma meditação aprofundada, que lhes permite aceder a uma sorte de percepção excelente do sentido em circulação na cultura, abertos à maneira como ele se exprime e é vivido em outras. Como intensificação da percepção do sentido, a sabedoria diz diretamente respeito à tarefa educacional definida como ensino e aprendizagem da cultura e de seu sentido⁵¹.

O poder e a força

O tema do poder, no interior da estrutura cultural simbólica, pode emergir em relação com quase todos os outros temas. Preferimos situá-lo aqui, e quer-nos parecer que isto mesmo passa a ser significativo de nossa cultura. Tanto a técnica como a economia e a ciência tornaram-se, em nosso mundo ocidental, instrumento e sinal de poder⁵².

Nas culturas primitivas, o tema do poder aparece de início relacionado com a força, num contexto de confronto com um mundo resistente e ameaçador. Esta resistência e ameaça deviam literalmente ser vencidas: na luta contra os animais o homem desenvolveu seus músculos e inventou instrumentos de luta.

Mas o confronto com o mundo físico e animal prolongou-se no confronto com outros homens, na disputa da caça, do território, das fêmeas. E a luta entre indivíduos continuou na forma de um confronto entre grupos e tribos.

Marx denunciou, com relação ao poder, a situação de luta de classes. Na verdade não se trata de uma luta entre iguais, mas entre dominantes e dominados. Situação alienante tanto para os primeiros como para os segundos. E não há possibilidade de sairmos do círculo vicioso a não ser que o relacionamento entre uns e outros mudasse de natureza⁵³.

No passado, podemos encontrar projetos que podem certamente ser taxados de utópicos, mas, pelo menos, apresentam uma perspectiva de ruptura do círculo. É o caso da Revolução Francesa falando-nos de *liberdade, igualdade e fraternidade*. O comunismo escatológico fala-nos de uma sociedade sem classes e sem luta de classes. O cristianismo fala-nos de uma *fraternidade universal*⁵⁴.

A força pode perfeitamente ser considerada como uma qualidade, tanto física como espiritual. Nietzsche assim o pensa. É verdade que também ele foi mal interpretado por Hitler. A força transformou-se em violência, e esta adquiriu muitas vezes os requintes que só a ciência e a tecnologia lhe podiam fornecer. Ao lado do poder econômico, do poder político, do poder científico, encontramos também um poder-violento, por vezes identificado com o poder policial, que age de maneira surpreendentemente autônoma.

É no contexto dessas considerações que poderíamos ler o livro de Maurice Champagne: *La violence au pouvoir*⁵⁵.

3. Aspectos relativos ao (ser-no-mundo)-com os outros

Consideremos agora os aspectos que integram a estrutura cultural simbólica a partir do relacionamento que se estabe-

lece entre pessoas e grupos. Evidentemente, ao falarmos dos aspectos principalmente relativos ao mundo, já fizemos intervir a dimensão da intersubjetividade, e isto mesmo é sinal do carã-ter estrutural da experiência humana: não podemos falar de um aspecto sem que os outros *apareçam* de alguma forma. Agora, no entanto, vamos examinar principalmente o ser-no-mundo a partir de sua dimensão de intersubjetividade.

A diferença homem mulher

A existência concreta é sempre um *Mitsein*, uma coexis-tência. Isto significa não apenas a presença de *outros* ao meu lado, mas uma dimensão importante da intencionalidade. Esta dimensão traduz-se, inicialmente, conotando a diferença sexual.

Do ponto de vista filosófico, trata-se de reconhecer que esta diferença não é fisiológica mas *humana*, em relação com a corporeidade. Não *temos* um corpo, um sexo, mas *somos* corporais e sexuados⁵⁶.

Em todas as culturas, há homens e mulheres, mas esta dualidade pode ser vivida em um sentido diferente de uma cultura para outra. Georges Balandier (*Anthropo-logiques*) mostra-nos como a própria visão do mundo pode ser afetada pela diferença sexual. Dir-se-á, por exemplo, que no começo houve um criador macho e um criador-fêmea. O princípio masculino dá ao mundo sua energia, o feminino a fecundidade. O dia é masculino, a noite feminina. E assim por diante⁵⁷.

A antropologia cultural mostra-nos a existência do patriarcado e do matriarcado. O parentesco pode ser concebido numa seqüência patrilinear ou matrilinear. Fala-se com frequên-cia no *machismo* da cultura brasileira, e das funções atribuídas ao homem e à mulher. Uma das transformações profundas de nossa cultura é relativa à maneira de considerarmos essas funções em relação com a vida familiar, o trabalho, a religião, a política e a educação⁵⁸.

Subjacente a toda essa problemática, encontra-se a

questão do sentido que se dá à sexualidade, à vida afetiva, ao amor.

A diferença etária: a criança, o jovem, o adulto, os velhos

Em todas as culturas existe a diferença de idade, mas, de uma cultura para outra, varia o sentido que se lhe atribui.

Do ponto de vista filosófico, a diferença etária está relacionada com a condição histórico-temporal do ser humano. Dissemos que a cultura é a fisionomia própria que um grupo humano adquire através de sua história. As gerações se sucedem, e isto significa que o projeto humano é obra de gerações sucessivas. Há solidariedade entre elas através da história, e a cultura se reconhece pela continuidade de uma mesma fisionomia. Quer isto dizer que o projeto cultural não se concebe sem o suporte de uma herança. A cultura é ao mesmo tempo herança e projeto, e a educação aparece como intimamente relacionada com a transmissão de ambos pelas gerações sucessivas⁵⁹.

Falando uma linguagem bastante simples, podemos distinguir três gerações sucessivas e possivelmente coexistentes: crianças, jovens, adultos e velhos. Entre elas constatamos os conflitos e o dinamismo característicos de uma existência cultural histórica. A este propósito, Margareth Mead escreveu um livro interessante intitulado *The Generation Gap*⁶⁰.

Dependendo das culturas, os velhos estão relacionados com a memória das experiências vividas. Os adultos acham-se mais diretamente implicados no presente, ao nível da ação e das decisões em todos os setores. Os jovens, mais relacionados com o futuro, são progressivamente introduzidos no campo das decisões. As crianças se caracterizam por uma receptividade cheia de questionamentos.

Um dos traços de nosso mundo estaria talvez no que poderíamos chamar de processo acelerado de maturação da juventude.

É em relação com esse fenômeno que se fala cada vez mais no advento de um *poder jovem*. Paralelamente, a crise de nossa civilização ocidental é também sentida como decorrente da imaturidade dos adultos, incapazes de dar às novas gerações respostas adequadas às suas esperanças e frustrações⁶¹.

Nesse contexto, o tema da educação dos adultos e para a vida adulta apresenta-se com uma urgência igual ou superior à da educação das crianças e jovens.

A semelhança parental

Em todas as culturas encontramos a semelhança parental relacionada com a coexistência comunitária. Na terminologia de Gurvitch, o tema da semelhança está ligado ao da sociabilidade e das diversas maneiras de dizermos *nós*. De uma cultura para outra, o *nós* parental pode apresentar diferenças significativas⁶².

Lévi-Strauss estuda as *estruturas elementares do parentesco* e mostra como elas se relacionam com a proibição do incesto e o preceito da exogamia. No aparecimento dessa dupla norma ele vê mesmo o sinal mais primitivo da cultura. O sentido do parentesco estaria intimamente relacionado com aspectos econômicos, políticos e éticos: as mulheres seriam bens em função dos quais as alianças se tornam possíveis, ao mesmo tempo que se promove a eugenia e se evita a deterioração da raça através da consangüineidade⁶³.

Outros estudos mostram-nos as diferenças possíveis na própria concepção da família. Em nossa cultura temos a célula familiar, mas, em outras, a *grande família* alarga a noção de parentesco modificando igualmente as funções dos pais, especialmente no tocante à educação dos filhos. A paternidade biológica é completa por uma paternidade cultural mais ampla, a tal ponto que Ortigues (em *O Édipo Africano*) mostra-nos uma situação cultural diferente para o famoso complexo edipiano, postulado

universalmente por Freud⁶⁴.

Autores contemporâneos chamam-nos a atenção para a crise da família no contexto de outras crises, tais como a da economia, da moral, da religião, da sociedade. É o caso de Reich e Marcuse.

Neste contexto, é que foram tentadas novas fórmulas de organização familiar. As comunas, a coabitação pré-conjugal, o matrimônio provisório, e o próprio divórcio manifestam não só a existência de uma crise, como a tentativa em resolvê-la: não está sendo fácil perceber o sentido da família em meio à revolução do sentido da própria estrutura cultural.

A semelhança social

Em todas as culturas, além do nós parental, encontramos o nós mais amplo das diversas formas de vida social.

Múltiplas são as manifestações da vida social. Duas delas, o trabalho e a linguagem evidenciam-na de maneira concreta e profunda, mostrando-nos como a natureza social do homem não resulta apenas da multiplicidade dos indivíduos e da presença de uns ao lado de outros, mas é um fato ligado à própria experiência de ser homem.

Neste sentido, percebemos como o social não deve ser apresentado apenas em termos negativos, como resposta às carências de uma existência individual, mas deve ser entendido como sinal da intencionalidade constitutiva do fenômeno humano. Ao lado da complementariedade, o social comporta uma dimensão de solidariedade e de responsabilidade. Há solidariedade porque, ao dizermos nós, isto tem um real sentido. Há responsabilidade porque nossas respostas aos outros são constitutivas de nossa própria existência social⁶⁵.

Tudo isso nos mostra como o social, além de comportar uma multiplicidade de fato, implica, mais profundamente, a pre-

sença de uma consciência social, uma atitude pessoal diante desse mesmo fato. É o que explica que embora rodeado de outras pessoas, indivíduos e grupos ainda possam manifestar atitudes pouco sociais ou mesmo anti-sociais.

E compreendemos, sem dificuldade, como a educação se relacione diretamente com a aprendizagem e o cultivo da existência social propriamente humana. Da simples socialização à cosmopolitização, o homem deve aprender a conviver não só em termos quantitativos, mas, principalmente, qualitativos, dando à convivência uma dimensão humana, na qual manifeste seus valores e o sentido que atribui à intersubjetividade.

A experiência política

Um dos principais interesses da antropologia política é fazer-nos ver não somente a diversidade que existe entre os povos relativamente à sua organização, mas ainda a influência das culturas na concepção da atividade política⁶⁶.

No contexto da civilização ocidental, nos momentos mais significativos da história grega e romana, o homem foi definido como *animal político*. Na tradição de Platão e Aristóteles, a atividade política era considerada como importante ocupação do homem civilizado. O comportamento normal de um homem adulto e livre era o exercício da cidadania, e a perda desta última a pior coisa que lhe podia acontecer⁶⁷.

Com relação à experiência política, no interior da estrutura cultural, costuma-se considerá-la como uma forma de racionalização da vida social, em função de dois elementos sempre presentes: a autoridade e o bem comum. Enquanto implicando autoridade a atividade política comporta a dimensão de poder. Em nosso contexto, distinguem-se o poder executivo, legislativo e judiciário, aos quais se acrescenta um poder coercitivo. Importa observar que, de uma cultura para outra, a ênfase pode ser dada a um dentre eles, com a conotação democrática ou ditato-

rial de que se podem revestir⁶⁸.

O bem comum, por seu lado, acha-se diretamente relacionado com o modelo e o projeto humano veiculado pelas culturas. Trata-se de uma noção bem antiga, modernamente substituída por outras, tais como progresso, desenvolvimento, que não deixam de traduzir as novas orientações da cultura⁶⁹. A seu respeito, tanto se pode insistir no aspecto de bem (comum), frequentemente identificado aos bens econômicos e à sua acumulação, como no aspecto de comunidade e distribuição desses mesmos bens. No primeiro caso temos o esquema capitalista, no segundo a tendência socialista.

Importa salientar que, no contexto de uma sociedade capitalista como a nossa, a socialização é geralmente vista com maus olhos, não só porque implicaria numa outra organização da riqueza, mas porque traria uma modificação profunda da própria cultura em sua hierarquia de valores.

Como se vê, a concepção da política e de suas funções acha-se intimamente relacionada com o problema das ideologias⁷⁰.

As normas: a moral e o direito

Lévi-Strauss vê no aparecimento das normas o sinal do início da cultura. Mas de uma cultura para outra elas podem revestir-se de uma significação diversificada⁷¹.

Como é fácil perceber, este aspecto da estrutura cultural simbólica já foi sugerido por várias outras dimensões: o poder político comporta o legislativo, a organização do parentesco inclui a proibição do incesto, a vida social inclui normas que, mesmo sem serem codificadas significam a necessária adaptação das pessoas umas às outras, etc. O estudo da normalidade e da divergência manifesta precisamente a importância das normas e sua relação com o grupo cultural.

Encarando explicitamente o tema da normatividade, gos

taríamos, no entanto, de mencionar a existência da moral como fato universal. Em todas as culturas, a moral se relaciona com a concepção da vida humana, com o bem e o mal, e por isso mesmo com o dever. A questão moral se formula nos seguintes termos: como é que o homem deve agir, precisamente como homem? Ao contrário da operação que visa a transformação objetiva do mundo, a ação visa a transformação e realização do próprio homem como sujeito pessoal e livre⁷².

As normas exprimem os valores em termos de ação, conotando um projeto individual, social e histórico. Evidentemente há também, quase sempre, uma tentativa mais ou menos explícita de justificar culturalmente as normas, os valores, os projetos. Nesse nível, desenvolvem-se tanto uma ciência do direito e da moral como também uma filosofia ética. Marcuse (*Eros e Civilização*)⁷³ fala de nossa civilização como sendo super-repressiva, carecendo, portanto, de uma verdadeira revolução ética. Uma das principais críticas ao behaviorismo consiste, por outro lado, em mostrar como, visando apenas a adaptação do indivíduo a seu meio, não contribui para sua libertação, mas antes acentua os vícios de uma civilização repressiva. Já Freud lembrava o *mal-estar na civilização*, coisa que a anti-psiquiatria denunciou de maneira ainda mais violenta⁷⁴.

No contexto histórico de nossa cultura ocidental, podemos encontrar diversas tendências no tocante à moral: moral utilitária, pragmatista, epicurista, libertária, estética, e o moralismo propriamente dito, como diversas formas de desvio de uma moral integralmente humana⁷⁵.

A educação

Em todas as culturas encontramos o fenômeno da educação como um processo de enculturação (Keesing)⁷⁶. Dois pontos fundamentais devem ser lembrados a este respeito: vivendo-a é que se aprende uma cultura, e é toda a cultura que educa. Isto

significa que as diferenças culturais serão também as diferenças da educação.

Em certos contextos, a educação nos é apresentada como sendo principalmente a aquisição da herança cultural. Neste sentido ela se volta para o passado, e relaciona-se com um processo de iniciação por vezes coroado por um rito. Mas o processo de enculturação inclui necessariamente a integração na vida atual do grupo. Por esse lado, a educação é progressiva e sempre atual. Uma pessoa está sempre aprendendo sua cultura, na medida em que, uma vez iniciada, deve ainda fazer face a situações reais do dia a dia, dando-lhes respostas que manifestam o pertencimento cultural. Tanto a família como a religião, o trabalho e o lazer, etc., convidam-nos a uma participação que implica e constitui a aprendizagem da cultura⁷⁷.

Finalmente, há relação entre a educação e o futuro da cultura. Neste sentido, a educação consiste em aprender a dar um passo à frente na história da cultura. Quando Marcel Rioux convidava o povo do Quêbec a exprimir-se (*Exprimons-nous, c'est cela la culture*), estava certamente fazendo alusão ao ato pelo qual manifestamos a cultura que estamos vivendo. Mas, no contexto, sua frase continha também uma alusão implícita ao que uma geração acrescenta às outras. Educar-se, é viver hoje o passado de amanhã, é acumular a herança em vista do projeto. A educação pode definir-se como aprendizagem de uma cultura que está se fazendo⁷⁸.

Por outro lado, se a educação é aprendizagem do que uma cultura tem de próprio, de original, a compreensão profunda de sua originalidade implica na capacidade de discernir também o que faz a originalidade de outras. Entendida como aprendizagem de uma cultura, a educação comporta abertura, capacidade de comparação, a tal ponto que podemos acrescentar ser ela igualmente aprendizagem do pluralismo cultural. Uma cultura fechada em si mesma tem como consequência uma educação fechada em seus próprios limites. Cada cultura tem certamente alguma mensagem para as outras. E, se o contacto de civilizações pode

ter conseqüências desastrosas ao nível do colonialismo cultural, elas não são fatais, podendo, antes, ser substituídas por um enriquecimento mútuo⁷⁹.

E, para terminar este parágrafo, a educação é *permanente*, não só porque as pessoas têm sempre algo a aprender, mas principalmente porque a cultura não é estática e sim dinâmica, oferecendo novas situações de aprendizagem, em função de um sentido que se exprime de outra forma. De tudo quanto dissemos, fica-nos a certeza de que a educação e a cultura acham-se de tal forma relacionadas, que as características de uma passam a ser as da outra. Em todas as culturas há educação, mas, em cada caso, esta última estará marcada pelo que caracteriza essencialmente a primeira⁸⁰.

A linguagem

O que acabamos de dizer da educação vale, a seu modo, para a linguagem: em todas as culturas, encontramos o fenómeno da linguagem, mas em cada caso ela se apresenta como expressão desta cultura e não de outra.

Já tivemos a ocasião de dizer que a cultura exprime a existência, e, agora, podemos acrescentar que a linguagem exprime a cultura. Por essa razão, a educação que se define como aprendizagem da cultura pode igualmente ser definida como aprendizagem da linguagem. Se todos os elementos da estrutura cultural simbólica a exprimem de algum modo, a linguagem os exprime a todos eles. Neste sentido, podemos dizer com Alphonse De Waelhens que a linguagem é expressão de expressão e lugar, por excelência, da cultura⁸¹.

Numa perspectiva fenomenológica, devemos notar a relação existente entre o vocabulário e a vida. Em uma entrevista concedida à Radio Canadá, M. Robert, autor dos dicionários Robert, explicava que o número de palavras utilizadas por uma pessoa está em ligação direta com sua cultura (no sentido intelec-

tual do termo) e com seu modo concreto de viver . Certos pastores das montanhas francesas vivem com duzentas palavras. Seu mundo pode ser dito com duas centenas de palavras.

O vocabulário *diz* a vida em termos quantitativos, mas, mais profundamente, também em sentido qualitativo relacionado com as situações existenciais e a intencionalidade que lhes diz respeito. Um mecânico não conhece necessariamente o vocabulário do artista e vice-versa. O jurista pode ignorar, sem maiores inconvenientes, o vocabulário do matemático. E assim por diante.

Paulo Freire baseou toda uma pedagogia sobre essa relação entre a língua, o vocabulário e a vida. As palavras *geradoras* são precisamente aquelas que estão impregnadas do sentido vivido pelas pessoas num determinado contexto histórico-cultural⁸².

Modernamente, tanto as ciências como a filosofia da linguagem levam-nos a falar da análise e da crítica do discurso em suas diversas formas: análise do discurso literário, político, científico, etc. Poderíamos mencionar aqui todos os elementos da estrutura cultural simbólica. O importante, porém, é compreendermos que, por esse meio, procura-se descobrir a maneira pela qual um autor ou um texto exprimem o sentido naquele contexto. Nesta mesma linha, mas conotando uma especial relação entre a educação e a linguagem, falaremos de uma análise do discurso pedagógico⁸³.

Há pouco, citamos as palavras de Marcel Rioux (expressamo-nos, isto é a cultura). Podemos agora acrescentar que não só a cultura resulta de sua expressão, mas a impossibilidade de exprimir-se, a repressão da linguagem em todas as suas modalidades não deixa de ser uma asfixia da cultura, um princípio de perda do sentido como fator e sinal da existência humana⁸⁴.

A comunicação

A linguagem expressiva da cultura é também meio de comunicação entre os homens. No entanto, modernamente, as ciên-cias da comunicação vieram chamar-nos a atenção para este fenômeno, não sô da maneira como se tornou possível graças aos meios modernos de que dispõe (rádio, televisão ...) mas, mais profundamente, na forma como se verifica nas sociedades primitivas⁸⁵.

Dissemos anteriormente que a educação pode definir-se como aprendizagem da cultura. Esta, por sua vez, pode ser defi nida, globalmente, como a mensagem que se transmite, de geração em geração, com um sentido que pode ser percebido a partir do ponto de vista cultural correspondente, no interior de um con-texto adequado.

Na história das culturas, o grande instrumento da co-municação cultural foi a tradição. Esta palavra vem do latim *tradere*, e significa o ato de transmitir, de comunicar uma men-sagem a outras pessoas. A tradição, corresponde a recepção da mensagem, cujo teste de compreensão era a reditio ou restituição fiel da mensagem recebida⁸⁶.

Podemos distinguir três grandes tipos de tradição: a oral, a escrita, e a dos meios (audio-visuais) da comunicação moderna. Falando da tradição oral, devemos evocar os mensagei-ros, cujo papel foi dos mais importantes nas civilizações do passado. Havia também os contadores que falavam a respeito do passado, relatando fatos e explicando sua significação para o povo⁸⁷.

Uma consequência importante na vida dessas culturas foi o desenvolvimento da memória, com o risco correspondente de deformação da mensagem, coisa que não deixava de aparecer, mais cedo ou mais tarde. Talvez pudéssemos acrescentar imediatamen-te que uma das características de nossa cultura passou a ser a menor importância da transmissão oral com a diminuição do papel da memória viva. Esta foi substituída pelas bibliotecas, arqui

quivos, fichários, e, mais recentemente, pela memória dos cérebros eletrônicos⁸⁸.

Tudo isso não deixa de ser uma alusão à revolução cultural introduzida pelo aparecimento da escrita e da palavra impressa. Em nossa cultura, o livro ocupa lugar importante, embora essa importância tenha sido ainda maior no passado. A este propósito, é significativo que se esteja desenvolvendo agora uma ciência da leitura, como contribuição nova para o aperfeiçoamento da comunicação no âmbito da tradição escrita⁸⁹.

Os meios modernos de comunicação acarretaram uma nova revolução, não só pelo grande número de pessoas atingidas, mas também pela *dispersão* da mensagem. Fala-se então de *mass media* ou de meios de comunicação de massa. A mensagem está literalmente *no ar*, criando um novo ambiente cultural, com o sentido posto em circulação de maneira nova, com possibilidades desconhecidas por culturas de outras épocas⁹⁰.

Seja qual for a forma de transmissão da mensagem, resta ainda e sempre o problema de sua interpretação, em nível mais ou menos profundo, como condição de percepção do sentido cultural. Para a fenomenologia, a hermenêutica, a interpretação aparece como aspecto central em relação com a estrutura cultural simbólica, precisamente enquanto simbólica. A maneira de interpretar o sentido em circulação passa a caracterizar uma cultura tanto ou mais que o próprio sentido comunicado.

4. Conjunto de aspectos transcendentais

Consideremos agora aspectos da estrutura cultural simbólica que implicam, de uma forma ou de outra, uma dimensão especial de transcendência e originalidade.

A arte ou a estética

Em todas as culturas, encontramos manifestações artísticas estudadas tanto pela arqueologia como pela antropologia e a história. Importa observarmos, desde logo, que, nas diversas culturas, a atividade artística relaciona-se significativamente com outros elementos da estrutura cultural. Nas culturas primitivas, por exemplo, ela esteve, ou continua relacionada com o pensamento mágico em termos de *utilização* do mundo. Este pensamento sendo uma forma de *apropriação* do mundo, o fato de desenhar a presa antes da caça significava a certeza antecipada de sua captura. Isto mesmo ficava na dependência de uma certa concepção da figura ou imagem como idêntica ao ser representado. Índios da América do Sul e negros da África não se deixam fotografar porque a fotografia lhes roubaria a identidade — ou a alma — que ficaria à mercê de quem a detivesse. O sentido da arte, neste contexto, estaria relacionado com uma certa concepção do homem, de sua constituição, de sua forma, de seu *eidos*⁹¹.

Através da história da cultura e da arte, constatamos igualmente uma relação entre esta última e o pensamento religioso. Em nossa própria cultura ocidental, o pensamento religioso utilizou frequentemente a arte como meio privilegiado de expressão. Um exemplo sempre aduzido é o das catedrais da Idade Média, que se apresentavam como autênticas bíblias em pedra e em cores. É verdade que, nesse contexto, o caráter expressivo da escultura e da pintura achava-se igualmente relacionado com a falta de instrução e o analfabetismo. Diante de uma população iletrada, a catedral apresentava-se como um livro aberto, cuja leitura era facilitada por meios adequados. Um deles era o caráter sugestivo da própria imagem. A linguagem artística adapta-se vantajosamente à expressão religiosa, pois, num e noutro caso, trata-se de sugerir mais do que se diz. A imagem não é estática, deixando livre curso à imaginação, a mais sentido. Por esse lado, a expressão artística deixa passar também a mensagem religiosa⁹².

Mas a arte pode estar também relacionada com o pensa-

mento realista e científico, no sentido insinuado por Auguste Comte. Em sua orientação naturalista, a arte pretendia exprimir a natureza. O realismo artístico não queria apenas descrever a natureza à maneira de uma cópia, mas exprimir as formas, as *idéias*⁹³. No contexto do pensamento grego, a natureza se concebia como realização das formas ou idéias, e a arte pretendia mostrar a harmonia do cosmos, sua beleza e equilíbrio. Esta orientação realista da atividade artística prolongou-se por muito tempo em nossa cultura ocidental. Mas devemos reconhecer também sua relação com o pensamento não realista e abstrato. Do impressionismo, cuja pretensão não era descrever a natureza em si mesma mas como nós a percebemos subjetivamente, até a arte não figurativa, em que a expressão abstrata prevalece sobre a expressão realista, a arte moderna manifesta a seu modo as etapas por que passou a própria cultura⁹⁴.

Com relação à expressividade da arte, devemos acrescentar que ela aparece de maneira original. Sua originalidade está no fato de não ser uma expressão lógica ou racional. Pelo recurso à imagem, ela tem uma significação aberta, implicando, para sua percepção e interpretação, uma especial participação do sujeito. Isto é tão verdade que uma verdadeira obra de arte dá sempre margem a várias interpretações. O artista não apenas se exprime, mas a seu modo exprime o mundo, provocando uma expressão correspondente do espectador. Por esse lado, a obra de arte escapa ao controle de seu criador e desperta a criatividade interpretativa de outros. A obra de arte cria em torno de si o espaço para uma experiência original. Evidentemente, a percepção do sentido da obra artística não é simplesmente espontânea, mas pode ficar na dependência de uma afinidade progressiva, de uma familiarização, fruto de uma educação artística propriamente dita⁹⁵.

E, para terminar, devemos mencionar também o relacionamento possível entre a atividade artística e o contexto social em que se insere. Goya, por exemplo, retratou uma sociedade burguesa, falsa em sua nobreza, falsa em sua riqueza, oprimindo populações humilhadas. Nas telas de Goya, podemos ver a vi-

da de um povo, com algumas de suas contradições mais profundas⁹⁶.

Os jogos ou a transcendência lúdica

Em todas as culturas, os homens desenvolvem uma atividade lúdica, mas de uma cultura para outra o sentido do lúdico pode ser diversamente percebido.

Começemos por salientar a dimensão transcendente deste aspecto da cultura. Há nele uma gratuidade, uma *inutilidade* característica das coisas que não são meramente meios. É verdade que a sociedade de consumo conseguiu transformar o jogo num produto a ser consumido, em nome de intenções propriamente econômicas e financeiras. Mas esta não é uma característica própria do lúdico. Igualmente, em nossa civilização do trabalho, o jogo transformou-se em trabalho (e a profissão de jogador de futebol está oficialmente reconhecida). De novo, porém, esta não é uma característica própria do lúdico, mas do contexto.

Aliás, a este propósito, devemos observar que, depois da civilização do trabalho, começa-se a falar cada vez mais numa civilização do lazer. Embora esta expressão seja recente, seu sentido histórico é mais antigo. Na relação entre o lazer e o trabalho, constatamos uma espécie de dialética histórica: os povos mais primitivos se divertiam muito. Alguns, como as crianças, brincavam o tempo todo. Com o progresso, e principalmente com a revolução industrial, a civilização deu ênfase especial ao trabalho, fazendo dele o sinal do homem civilizado. Agora, no entanto, alcançamos uma nova etapa em que se pretende ultrapassar o trabalho numa perspectiva de lazer. É interessante notar este processo dialético: o primitivo brinca, o civilizado trabalha, o homem do futuro redescobrirá o lúdico⁹⁷.

Se nos indagamos a respeito do sentido do lúdico, percebemos como a questão é importante. Parece existir uma primeira relação entre o político e o natural. Os animais brincam e

se divertem. De início, o jogo poderia ser encarado como algo de selvagem, primitivo, animal, em relação, principalmente, com a vida e a saúde, exprimindo simplesmente a alegria de viver⁹⁸.

Numa perspectiva freudiana, devemos dizer que o jogo se relaciona com o princípio do prazer, a se completar, evidentemente com o princípio de realidade. Este último é que introduz a perspectiva do trabalho. A vida é uma tentativa de conciliar os dois princípios. Digamos que, espontaneamente, o homem procura o prazer, a alegria, a satisfação, o jogo. É graças à aprendizagem das normas da realidade que diminui sua busca de prazer. Se a criança brinca o tempo todo, o jovem brincará menos, e o adulto menos ainda. Em nossa civilização, há mesmo a tendência em dizer que, por definição (cultural) o adulto é sério, devendo viver e morrer no trabalho⁹⁹.

Há diversas formas de jogo, mas a festa parece encarnar, de maneira privilegiada, os diversos aspectos da transcendência lúdica. Em primeiro lugar, encontramos nela uma dimensão social, pois reúne várias pessoas. Mas há também uma dimensão histórica na relação com acontecimentos significativos: celebra-se um nascimento, um casamento, uma vitória, etc. Com muita frequência há também na festa uma dimensão religiosa: os homens introduzem Deus, ou os deuses, em suas festas. Por vezes se dirá mesmo o contrário: na festa, os homens ingressam na alegria divina¹⁰⁰.

Isto nos mostra como a festa tende a englobar tudo — os homens, o mundo e mesmo os deuses. Festejar é, por assim dizer, tudo reunir na alegria. Mas se a festa se celebra com uma transcendência global, isto aparece também a partir de alguns aspectos especiais. Em primeiro lugar, ela é ruptura do ritmo do cotidiano. Os dias se sucedem de maneira homogênea, mas a festa interrompe a sucessão de dias iguais. Por esse lado, ela nos faz sair do tempo para aceder a um outro nível.

Mais precisamente, a festa é uma ruptura no ritmo do trabalho. O cotidiano definindo-se pelas tarefas a realizar, o esforço, o cansaço, a festa seria exatamente o contrário. Ultra

passa as categorias da utilização e da transformação do mundo. Donde a idéia de liberação, de vacância (do latim *vacare*): trata-se de viver, de simplesmente viver, de *ser* muito mais do que de fazer. A festa introduz-nos numa outra dimensão de nós mesmos. É o momento de ser e de gozar deste ser. A civilização do lazer, que se pretende um passo à frente relativamente à civilização do trabalho, nos faria estabelecer com os homens e o mundo relações novas, de plenitude e não mais de carência ou de dependência, de exploração ou dominação.

Aliás, uma outra dimensão da festa está na permissividade relativamente às normas. Certas culturas previam dias em que *tudo era permitido*, mesmo desrespeitar a autoridade¹⁰¹. Nos dias de festa, as pessoas são iguais, e, neste contexto as normas do relacionamento são outras. Evidentemente, a transgressão pode ir muito longe trazendo mesmo resultados contrários. No contexto dos *drop-out*, a permissividade pode atingir os limites da tristeza e do desgosto. Mas então *a festa acabou...*¹⁰².

Finalmente, encontramos na festa uma dimensão importante de simbolismo, e de um simbolismo onírico. Na vida corrente, muitas vezes sonhamos em ser diferentes do que somos, em viver outros papéis, em fazer outras experiências. Na festa, a imaginação pode dar-se livre curso, em vista da realização lúdica dos sonhos e desejos.

Além do simbolismo onírico, há também um simbolismo religioso. Com o pressuposto de que a alegria, a felicidade é apanágio dos deuses, na festa, o homem procura alegrar-se como os deuses. Assim aparece sua dimensão mística, o entusiasmo (no sentido etimológico do termo), uma divinização, um transe. O homem é mais que humano, liberado das pressões sociais e dos encargos do trabalho, aproximando-se, ao contrário, de um outro mundo.

A imaginação e o sonho, o mito e a utopia

Em todas as culturas, a imaginação e o sonho consti-

tuem uma maneira de sair da realidade de um mundo dado. Mas o *sentido* dessa possibilidade humana é percebido diferentemente de uma cultura para outra. O aspecto que queremos considerar, dentro da estrutura cultural simbólica, mostra-nos sua abertura num sentido bem preciso: pela imaginação, saímos da realidade e nos pomos a sonhar com um outro mundo ou com um mundo outro.

Assim como já se fala em uma civilização do lazer posterior à civilização do trabalho, fala-se também do papel da imaginação na revolução de um mundo estratificado pelo realismo técnico e científico¹⁰³. Trata-se de reconhecer, desde logo, a relação existente entre a imaginação e a criatividade. Por definição, ela inventa o que não existe, o que não está aí, não é objeto. Ela inventa o outro, um outro mundo, uma outra realidade. É por onde aparece o caráter transcendente da imaginação.

Como é fácil perceber, essa transcendência nos refere ao sujeito mais do que aos objetos. As criações são, na verdade, projeções de um sujeito que emerge *subjetivamente*, em relação com um mundo imaginário cujas raízes encontram-se no próprio sujeito. Na perspectiva freudiana, esta projeção subjetiva do imaginário relaciona-se diretamente com o inconsciente. Ele se abre em imagens bem como em sonhos¹⁰⁴.

Uma das grandes descobertas da filosofia atual, graças em parte à contribuição da psicanálise, está no reconhecimento de que o imaginário é uma das formas do discurso. Não é real, nem racional, mas isto não quer dizer que seja irreal ou irracional — é diferente. Também o discurso imaginário tem sentido, faz circular o sentido, e, como tal, também ele integra a estrutura cultural simbólica. Não podemos descrevê-la, compreensivamente, sem incluir essa dimensão de seu sentido¹⁰⁵.

Desde o início desse parágrafo, fizemos menção do sonho. Sabemos todos da importância que a psicanálise lhe atribui: ele se apresenta como forma peculiar de solução dos conflitos e de realização do desejo. Quando acordados, nem sempre sabemos resolver nossos conflitos, ou então não aceitamos, não admitimos as soluções e as afastamos do campo consciente. Mas

no sonho elas reaparecem, muitas vezes camufladas, transpostas, e é por isso que ele pode e deve ser interpretado¹⁰⁶.

Se os sonhos comportam uma forma onírica de solução dos conflitos, estes, por sua vez, aparecem em função do desejo face à realidade. Temos desejos que nem sempre o princípio de realidade nos permite realizar em estado de vigília.. Mas em so nho nos libertamos da censura. É por onde o sonho pode ser en tendido como uma saída da realidade à procura de uma *outra* situação. Estamos num outro mundo, num mundo de sonhos.

Vemos, dessa forma, a relação que liga a imaginação e o sonho: ambos nos introduzem num outro mundo. É por isso que ambos precisam ser interpretados. Mas é por isso também que a interpretação do sonho e da imaginação constitui-se numa tarefa difícil, pois deve constantemente evitar a tentação de recuperar esse discurso, transformando-o em discurso racional. Ora, há na imaginação algo que sempre escapará à interpretação racional. Por esse motivo, insistimos no simbolismo peculiar da linguagem imaginária, cujo sentido vem de outro *lugar*. Não há como en cur r a i m a g e m¹⁰⁷.

É também com relação a esse indizível da imaginação e do sonho que podemos considerar os mitos. São eles, por assim dizer, a linguagem que o homem descobriu para dizer o que não se diz. A linguagem mítica diz a seu modo o que não se consegue dizer de outro. O mito não se refere ao real de maneira l o g i c a. Na histórica recente da filosofia e da cultura, houve grande preocupação em desmitologizar as mensagens religiosas, e t i c as, políticas, etc¹⁰⁸. Se, por um lado, isto permitiu estabelecer o terreno próprio da ciência, por outro lado, evidenciou também a impossibilidade da ciência dizer tudo o que há a dizer. Lévi-Strauss e outros antropólogos nos fizeram ver, em primeiro lugar, que os mitos existem em todas as culturas. E, em segundo, que seu papel é mais importante do que se poderia pensar à primeira vista. E assim, depois de uma primeira fase de recusa do mito e de sua linguagem, estamos agora numa fase mais equilibrada de redescoberta do verdadeiro sentido do mito no i n

terior das culturas, tanto do passado como do presente¹⁰⁹.

Um dos aspectos importantes do mito é o que se relaciona com a *utopia*. Ela é o mito do futuro. Como tal, não pode ser descrito. Sô podemos imaginá-lo ou sonhar com ele. Mas, diante desse futuro a que estamos destinados, pode haver uma dupla atitude¹¹⁰. Uma pretensão científica, é o utopismo racional, que pretende calcular o futuro, planificando a ação de maneira a predizê-lo sem imprevistos. É a tentativa de prendê-lo ao presente, na adaptação racional dos meios e dos fins. Como se vê, o utopismo racional é o reflexo da sociedade tecnológica e científica. O futuro será produzido, programado, medido *agora*. Mas a grande frustração para todos é que, de uma forma ou de outra, ele continua a surpreender-nos: é sempre adiado, e os sonhos e desejos permanecem insatisfeitos.

A outra atitude é o utopismo poético, cuja pretensão é ter o futuro agora, mas recorrendo, para isto, muito mais à palavra do que à ação. Querendo *tudo* agora, o utopismo poético não determina os meios e as etapas, na precaução de não atentar contra a plenitude do bem. Somente a palavra pode realizar este milagre. Somente ela pode tornar presente a totalidade desejada. Evidentemente, esta forma de utopismo apresenta um duplo vício: a pretensão de totalidade afasta-nos do plano concreto, deixando-nos ao nível do puro sonho. O recurso à palavra, apenas, distancia-nos da ação e da criatividade¹¹¹.

Sem pretender que a solução esteja na síntese dessas duas formas de utopismo, podemos constatar que elas manifestam uma dimensão do homem e da cultural, cujo sentido não está contido em outras formas de linguagem. O homem ainda precisa da imaginação, de sonhos e de mitos para dizer tudo o que tem a dizer.

A felicidade e o gozo

Em relação com os temas precedentes, podemos afirmar que, em todas as culturas, existe o tema do paraíso e da felici

dade. O sentido que se lhe dá vem a ser uma espécie de síntese de todos os outros aspectos concentrados na forma de um ideal. Jean Cazeneuve escreveu um interessante volume sobre a *felicidade e a civilização*¹¹² cuja leitura pode ser utilmente completa com a obra de Paul-Henry Chambart De Louwe sobre a *sociologia das aspirações*¹¹³.

A questão poderia, de início, ser colocada em termos individuais: como é que você concebe o paraíso, a felicidade? Mas ela ganha maior amplidão se a colocarmos em termos de cultura. A Bíblia nos fala ao mesmo tempo de um paraíso terrestre, no início, marcado pela convivência harmoniosa do homem com o homem, com o mundo, e com o próprio Deus. Fala-nos também de um paraíso terminal, uma nova terra e um novo céu, caracterizados exatamente pela novidade de uma nova criatura, renovada pela ação do Criador que a introduz na permanência da vida e dos bens eternos¹¹⁴.

Outra é a concepção maometana do paraíso:

*"Os eleitos habitarão o jardim de delícias. Repousarão em leitos ornados de ouro e pedras preciosas. Olhando-se com benevolência, serão servidos por jovens dotados de eterna juventude, que lhes oferecerão vinho delicioso em taças de diferentes formas. O espírito do vinho não lhes subirá à cabeça nem lhes perturbará a razão. Junto deles estarão mulheres de lindos olhos negros. A alvura de sua pele será semelhante ao brilho das pérolas. Passearão entre árvores sem espinhos, em meio às bananeiras... Suas esposas serão virgens, amando-os e gozando da mesma juventude"*¹¹⁵.

Esse tema da escatologia ou da situação final é quase sempre apresentado em relação com uma situação diferente da presente, profeticamente pressentida e descrita como um outro mundo, um mundo novo, celeste. Neste particular, o marxismo esforçou-se por mostrar que é neste mundo, e não num outro, que devemos procurar a felicidade, na supressão de toda forma de alienação, sem excluir a de uma bem aventurança celeste. É na

terra, na história, por obra do próprio homem, que a felicidade deve ser procurada¹¹⁶.

É verdade que, por vezes, o próprio tema da felicidade é criticado como um conceito burguês. É verdade, também, que diante da dificuldade e das contradições da história, surgem os *profetas da desgraça*, arautos de uma *utopia triste* predizendo não o céu mas o inferno, e isto, não para um outro mundo mas para este. Caminhamos para o *pior dos mundos*, fruto da poluição progressiva da natureza, da destruição atômica, da exploração do homem pelo homem, da deterioração das relações políticas, o cultivo da violência e do absurdo¹¹⁷.

A dialética do melhor e do pior dos mundos não deixa de ser um dos sinais do homem, certamente relacionado com o que Freud chamou de instinto de vida e instinto de morte. A certeza da morte, nas diversas culturas, não chega a sufocar a esperança de viver totalmente, o desejo de ser mais, de se aproximar dos deuses, ou até mesmo de vir a ser deus. Este é um dos temas da literatura grega, em que o *rapto do fogo sagrado* constitui a maior falta da humanidade. Fazendo mais que um simples trocadilho, podemos dizer que só há falta (culpa) onde há falta (desejo). Antes de Freud e de Lacan, Agostinho já se definia como um *homem de desejos*¹¹⁸.

Em relação com toda essa temática é que podemos definir os homens e as culturas pela atitude que adotam diante do prazer, da alegria, do gozo, da felicidade. Talvez não possamos falar de povos tristes ou alegres, mas, certamente, podemos verificá-los que lhes traz prazer e felicidade. Há os que encontram alegria no acúmulo da riqueza, no poder, na dominação. Outros a encontram no amor, na paz, na beleza, e assim por diante.

A este respeito não podemos deixar de evocar as considerações de Marcuse¹¹⁹ acerca da civilização super-repressiva que é a nossa, relacionada com os processos de neurotização dos indivíduos e das populações. Freud analisa o *mal-estar na civilização*. Erich Fromm acredita na *revolução da esperança*. To-

dos porém reconhecem que este problema existe para todos, e não há como suprimi-lo¹²⁰.

A religião

Em todas as culturas, encontramos o fenômeno religioso. Seu sentido pode variar de um contexto para outro.

No prolongamento de quanto dissemos no interior desse subconjunto relativo à dimensão da transcendência, percebemos como o tema da religião supõe e prolonga todos os outros. Mas ele o faz introduzindo a possibilidade de uma perspectiva de transcendência real, a da *fê*, que, como tal, nos refere ao *Outro* que é totalmente outro¹²¹.

O judaísmo afirma, com respeito, esta alteridade de um *Outro* cujo nome sequer podemos pronunciar. O cristianismo a crescenta, no entanto, que Deus é um *Outro* com o qual estamos relacionados em termos absolutos, e que, além do mais, aproxima-se do homem, chamando-o à convivência e à comunhão. O budismo e outras religiões orientais dizem-nos que o *Outro* é o *Todo*, di ante do qual Nada somos. O nirvana não seria propriamente a plenitude de nossa diferença, mas sua supressão¹²².

Importa, porém, notar a diferença cultural que se introduz na religião como referência a um deus, e sua institucionalização como conjunto de ritos e atitudes, normas e preceitos, cuja consistência em termos de pessoas, textos, objetos e celebrações pode ser um sinal (sacramento) do relacionamento com a divindade, ou então transformar-se em barreira, impedindo a comunicação, passando a ser apenas um *outro* elemento da cultura, e, não mais uma abertura para o *Outro*. É neste sentido que a religião pode ser a morte de Deus. É neste sentido que o cristianismo gostaria de não ser religião mas relacionamento com Deus¹²³.

Há muita ambigüidade na educação religiosa, na medida em que ela se reduz à aprendizagem da instituição, em detrimento

da transcendência. Assim como há uma recuperação do estético, do lúdico etc., por uma civilização do consumo e da dominação do homem pelo homem, há também uma recuperação da religião pelos diversos outros setores da cultura: não são a venda de objetos sagrados, mas a transformação do sacerdócio em poder, e a redução da fé ao moralismo, e assim por diante.¹²⁴

Na medida, porém, em que a religião se liberta da idolatria (Harvey Cox), ela se torna ou pode tornar-se mensagem de desalienação de todos os outros setores da vida humana. Não é sem razão que os cristãos mais conscientes, na hora presente, passaram a desenvolver uma teologia da libertação, que vai desde a libertação das alienações religiosas até à libertação das alienações econômicas, políticas, sociais e outras.¹²⁵

5. Considerações finais

Começamos este capítulo mostrando como, na experiência da intencionalidade, o homem multiplica as formas de seu relacionamento com o mundo, que, então, aparece, ao mesmo tempo, como constituído, e como aberto a outras possibilidades. Dissemos que a enumeração *não exaustiva* dos aspectos constitutivos da experiência do mundo devia, no entanto, ser suficiente para compreendermos o sentido de sua estruturação, como sendo, precisamente, uma polissêmica circulação do sentido. Dissemos, também, que estávamos cônscios dos limites de nosso empreendimento: não era nossa pretensão apresentar *uma visão do mundo*, mas acercar para a complexidade de sua descrição compreensiva.

Gostaríamos, agora, de retomar alguns pontos da definição fenomenológica da estrutura (multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial) para melhor percebermos com que riqueza ela se verifica no tocante à estrutura cultural simbólica.

A ordenação dos elementos da estrutura cultural

Ao dizermos que a multiplicidade estrutural se unifica pela ordem, queremos mostrar como seus diversos elementos se relacionam de maneira ordenada, no estabelecimento daquilo que se convencionou chamar de hierarquia.

Com efeito, se considerarmos a estrutura cultural de maneira simplesmente lógica, poderemos começar por qualquer de seus elementos, e ele nos referirá aos demais, em nome do relacionamento que os constitui como integrantes dessa mesma estrutura. Na verdade, porém, nossa abordagem é fenomenológica e não apenas lógica. Isto significa que examinamos os elementos e a estrutura a partir da experiência intencional *vivida*. Neste contexto, cada cultura nos convida a considerar algum aspecto antes dos demais, em razão de circunstâncias que lhe são peculiares.

Quer isto dizer que a verdadeira ordem ou hierarquia dentro da estrutura cultural é histórica, isto é, *relevante* em função da emergência do sentido em relação com os acontecimentos. Duas conclusões daí decorrem. A primeira é que devemos falar não apenas de ordem mas de ordenação. Não apenas de hierarquia, mas de hierarquização. A ordem que se estabelece entre os elementos do mundo humano é uma ordem histórica, sujeita a alterações mais ou menos profundas. Na medida em que forem profundamente significativas, teremos uma nova ordem, uma nova hierarquia, fruto de uma verdadeira *revolução cultural*.

A segunda consequência, como já se percebeu, é que, tanto a ordem como a ordenação e a alteração se relacionam com os acontecimentos mais significativos. Na história do Québec, que tivemos a oportunidade de estudar de mais perto, distinguimos três etapas importantes, em que os elementos da estrutura cultural se ordenam diferentemente em função dos acontecimentos. A primeira etapa, da colonização, é caracterizada pela presença dos missionários e dos lavradores, remanescentes da retirada dos franceses vencidos pelos ingleses em 1760. A influência

dos missionários fez com que em primeiro lugar se colocassem os valores religiosos. Em segundo lugar, influenciada pela religião, vinha a família, tendo como uma de suas principais normas a procriação. Em terceiro lugar, vinham os valores do trabalho, em relação com a terra a ser lavrada por muitos braços. A partir desses três primeiros valores é que os demais se organizavam.

No contexto das duas grandes guerras, o Quêbec sofreu um processo de industrialização e urbanização que alterou profundamente a primitiva hierarquia de valores. Em primeiro lugar foi colocado o capital, a ser alcançado mediante o trabalho em contexto urbano. Em segundo, vinham os valores relacionados com a profissionalização industrial e o conseqüente abandono dos hábitos da vida e do trabalho do campo. Em terceiro, os valores da socialização e da politização, característicos da vida urbana.

Em função desses três primeiros, ordenavam-se os outros aspectos da cultura do Quêbec, mas não sem alterar significativamente a hierarquia anterior com o privilégio concedido à religião, à família e ao trabalho no campo.

Mais recentemente, sobretudo a partir de 1960 e do que se chamou de Revolução Tranquila, o Quêbec começou a viver uma nova fase, de autonomia, na busca da independência, pela afirmação de suas características mais profundas, em relação com a língua e a cultura. Em razão dessa busca de identidade cultural, foram postos em primeiro lugar os valores da língua, da comunicação, da arte e do lazer, na afirmação de sua originalidade relativamente aos franceses e aos ingleses. Em segundo lugar, foram postos os valores ligados à utopia, e, quem sabe, a um novo mundo de mais felicidade. Em terceiro lugar, uma nova moral inspiradora de uma nova política e de uma nova economia. Toda a hierarquia de valores foi assim significativamente modificada¹²⁶.

Noutras culturas, poderíamos tentar descobrir os acontecimentos marcantes em função dos quais a estrutura passou a

ordenar-se diferentemente.

Sentido e valor

Como se percebe, estãvamos falando do sentido e acabamos falando dos valores. O sentido que emerge nos acontecimentos diz igualmente respeito à ação e ao sujeito que dentro daquela cultura se dispõe a agir em função da imagem de homem por ela veiculada, e do projeto que se propõe realizar. Aliás, como diremos oportunamente, é bem assim que se dá a experiência axiológica: o valor aparece na medida em que estabelecemos uma relação entre uma determinada situação existencial e o projeto que temos em vista. O sentido dos diversos indicadores intencionais aparece não apenas vetorizado, mas investido de um potencial normativo face ao qual as decisões práticas nunca são inteiramente indiferentes, mas verdadeira *correspondência* intencional. Em outras palavras, se a estrutura cultural simbólica é aberta porque inclui a presença participante do sujeito intencional, a participação deste último é significativa, não apenas como contemplativo do sentido do mundo, mas como intérprete ativo que reage em função do que percebeu, na tentativa de acrescentar o sentido de suas próprias decisões¹²⁷.

Eis por que, se se tornou corrente falar de um *sistema de objetos*, não o podemos entender como possuindo uma existência autônoma, independente das intenções dos sujeitos¹²⁸. Ao nível da ação, será preciso não apenas interpretar os objetos, mas ainda as intenções dos homens que os produzem ou deles se servem. Sob este prisma, os objetos do mundo apresentam-se ambivalentes, podendo ser percebidos como valores ou contra-valores, dependendo do contexto total em que se situem. A sociedade em que vivemos é de consumo, não apenas porque os objetos se encontram nas prateleiras dos super-mercados, mas porque alguém ali os colocou, na esperança ou certeza de que outras pessoas viriam procurá-los, portadoras de aspirações, ou, ao menos, expostas ao aliciamento a que a própria sociedade as acostumou. A

intenção de lucro não está nos objetos a partir deles próprios, mas neles se encarna como expressão de uma rede de relações pessoais cujo sentido é antes oculto que manifesto.

Tudo isso nos leva a repetir, mas agora com muito mais densidade, que, se a intencionalidade significa o próprio ser-no-mundo, isto mesmo quer dizer que o homem não se concebe sem o mundo, nem o mundo sem o homem. O mundo de que nos fala a fenomenologia é mundo humano, lugar do sentido e dos valores, hierarquizado a partir de acontecimentos significativos, permeado de mensagens que são verdadeiros apelos, não dos objetos, mas das pessoas, aos quais resta-nos ainda dar nossa resposta.

Educar-se é aprender a perceber o mundo em seu simbolismo estrutural. É buscar o sentido em circulação entre os diversos elementos do mundo. É tentar decifrar as mensagens e os apelos em vista de respostas adequadas.

Compreendemos, agora, um pouco melhor o alcance pedagógico de nossa descrição fenomenológica da estrutura do mundo cultural como multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial.

CAPÍTULO V

A QUESTÃO DO SUJEITO

A questão do sujeito é central em antropologia filosófica a tal ponto que o desenvolvimento de todos os outros capítulos fica na dependência do que tiver sido dito neste particular. Pela mesma razão, toda tentativa de melhor compreender o fenômeno educacional há de comportar uma especial atenção para com o sujeito da educação, ou, como se costuma dizer, para com o educando¹.

Várias são as maneiras como o assunto pode ser abordado. Quanto a nós, vamos considerá-lo na perspectiva que nos é sugerida pela fenomenologia, principalmente se levarmos em conta o que esta corrente filosófica nos diz a respeito da fenomenalidade de uma existência que se manifesta através da cultura em suas diversas etapas históricas. O educando é ser-no-mundo-com-os-outros, vivendo, através da história, uma experiência sempre retomada de busca do sentido da existência, com vistas a poder encarná-lo em sua própria vida, em gestos e atitudes que não apenas prolonguem o discurso anterior, mas tenta fazê-lo numa criatividade que acrescente sentido em termos de projeto².

Quer isto dizer que, em nome do método da fenomenologia existencial hermenêutica, podemos tanto retomar o curso do discurso a partir das épocas mais remotas, como, numa perspectiva sincrônica, esforçamo-nos por manifestar a polissemia atual do fenômeno humano tal como no-lo revela a percepção de sua estrutura própria. Neste capítulo, vamos adotar o primeiro caminho, que nos conduz, através da história, à descoberta progressiva de aspectos complementares, tais como, nos diversos contextos da cultura, eles foram aos poucos se manifestando. E aqui vai uma primeira observação importante para nosso propósito: não são as culturas diferentes apresentam-nos aspectos diversos do fenômeno humano, mas uma mesma cultura pode salientar de pre

ferência um ou outro aspecto, conforme a etapa da história que esteja sendo vivida e estudada. Assim como, falando do relacionamento do homem com o mundo, podemos e devemos reconhecer o perspectivismo da percepção em relação com a corporeidade que nos situa num determinado ponto de vista, a partir do qual dirigimos nosso olhar sobre o mundo, assim também podemos falar de um perspectivismo histórico, cada etapa apresentando-se, igualmente, como ponto de vista a partir do qual uma percepção do homem e do mundo torna-se concretamente possível.

A recapitulação desses diversos pontos de vista e dos aspectos por eles encarados apresenta-se, portanto, aos olhos da fenomenologia, como uma forma de *descrição* na qual a enumeração dos aspectos sucessivamente descobertos encaminha-nos para uma melhor compreensão da estrutura do fenômeno considerado.

Isto mesmo é possível porque aqueles aspectos, percebidos em momentos bem precisos da história da cultura, não são necessariamente exclusivos uns dos outros, mas complementares, se, ao menos, soubermos situá-los no tempo, no interior do discurso histórico, como expressões da mesma existência humana.

Resta, no entanto, indagarmo-nos a respeito da emergência de tal aspecto, em tal época, de preferência a qualquer outro. A resposta, em termos de análise do discurso cultural, consiste em mostrar qual o *contexto* em que se deu a emergência. Em outras palavras, se, fenomenologicamente falando, o mundo é o horizonte de nossas percepções, um determinado mundo cultural constitui-se, por isso mesmo, como o necessário ponto de referência fora do qual não saberemos integrar o sentido cuja percepção tornou-se então possível. E a recusa de um certo sentido poderia significar simplesmente que, permanecendo em nosso ponto de vista, no interior de nosso próprio mundo, tornamo-nos incapazes de ver o que de outro ponto seria visível. Mas isto não significa que, em nome de meu ponto de vista, eu deva necessariamente negar o que anteriormente se disse, se viu, se descobriu a respeito do homem e do mundo.

Evidentemente, a tentativa de levar em conta os diver

so contextos históricos não elimina o risco de uma inevitável distância para com eles. Honestamente falando, aquele não é o nosso mundo, e, por isso mesmo, nunca poderemos olhá-lo da forma como o olhavam os homens que nele viveram. Mas esta distância pode tornar-se progressivamente menor na medida em que nos servimos dos diversos indicadores, dos diversos sinais, das diversas expressões de que aqueles homens se serviram para manifestar-se tanto aos contemporâneos como aos pōsteros. Em outras palavras, a hermenêutica apresenta-se como uma tarefa coletiva para a qual tanto contribuem os que viveram e exprimiram um determinado momento da história, como aqueles que vieram depois, recordando, comentando, ou até mesmo arcando com as consequências dos acontecimentos anteriores³.

Seja como for, é sempre bom lembrar que, se a visão da totalidade nunca nos é possível, a perspectiva da totalidade passa a ser condição de inserção dos diversos pontos de vista, na tentativa de melhor compreender a estrutura do fenômeno humano em sua extraordinária complexidade e riqueza. Perder de vista o referencial da totalidade seria aproximar-se da univocidade, do sentido único, em detrimento da polissemia e da continuidade do discurso. Aproximamo-nos assim da noção de universo cultural histórico como sendo também um universo de significação, no interior do qual, apesar de todas as dificuldades, a comunicação permanece possível, sem dispensar, porém, a descodificação com o auxílio de um repertório comum⁴.

Nesse sentido, e no que nos diz respeito, não é de todo impossível referirmo-nos ao mundo ocidental cristão, entendendo com isso levarmos em conta o contexto em que nasceu e se desenvolveu a filosofia de que somos herdeiros. É no interior desse universo cultural que pensamos ser proveitoso lembrar, ainda que sumariamente, os diversos aspectos progressivamente evidenciados com relação à concepção do sujeito humano.

Aliás, embora o exemplo não seja aproveitável em todas as suas implicações, também Auguste Comte tentou esboçar um quadro significativo em que mostrou as diversas etapas do conhe

ale, em sua história cultural, o homem passou do estado religioso ao estado metafísico chegando finalmente ao estado científico e positivo. Não seguiremos a sugestão de Auguste Comte, mas não podemos deixar de notar o que de mais interessante para nós pode haver em seu procedimento: existem épocas no interior das quais algum aspecto foi especialmente manifestado, enquanto se preparava a passagem para o seguinte. Voltemos, pois, ao nosso propósito de enumerar, numa tentativa de descrição histórica, alguns dos principais aspectos que, nos diversos contextos culturais, foram percebidos pelos homens a respeito do sujeito humano, sujeito da educação.

O sujeito da relação religiosa

A civilização ocidental cristã, que é a nossa, em sua origem é profundamente alimentada pelas mensagens veiculadas no interior do mundo bíblico⁶.

Neste contexto, o homem aparece como sendo, principalmente, o sujeito da relação religiosa. Muito do que se diz a seu respeito, para não dizer tudo, está impregnado de sentido religioso, isto é, de referência ao mundo da fé, para a qual os horizontes deste mundo se alargam, abrindo-se a outro horizonte, a partir do qual Deus se comunica com os homens, de maneira tão abrangente que os diversos aspectos da existência humana apresentam um sentido humano-divino do princípio ao fim.

No princípio, Deus criou ... A presença do homem define-se de início como fruto da ação de Deus. Mas é também desde o início que se manifesta a perspectiva do fim, numa vocação à comunhão, à convivência com a divindade. Entre o começo e o fim, a própria história, em seus diversos aspectos, se sacraliza. Já a liberdade é confrontada com valores, expressos em normas — os mandamentos de Deus — cuja observância garante a coerência entre o princípio e o fim, numa caminhada cujo sentido continua sendo a do primeiro apelo⁷.

A noção de pecado, tanto do princípio (pecado original) como do percurso, significa não só o risco mas a experiência da não correspondência aos apelos de Deus. Sua consequência é a solidão, o desamparo, a ruptura da comunhão atual como garantia da comunhão final. Solitário, o homem experimenta a falta de Deus como uma verdadeira perda do sentido de sua existência, num absurdo que, a persistir, traz a certeza de que tudo está perdido. Somente a conversão pode restituir-lhe o sentido da vida, na volta à comunicação com um Deus que sempre permanece fiel⁸. Em sua fidelidade, Deus na verdade nada promete de novo, mas renova a antiga aliança, a aliança eterna, a palavra dita uma vez por todas. Mas essa renovação adquire significação nova para os homens que passam de uma etapa para outra de sua própria história. A conversão passa a ser percebida em relação com a salvação, no âmbito da própria existência humana, graças ao advento do Messias-Salvador que humaniza a Face de Deus, sua palavra, suas normas, num sentido de vida que, vencendo todo mal, inclusive a própria morte, é garantia do sentido final como realização do sentido primeiro⁹.

Na perspectiva bíblica, o homem é o sujeito de uma relação religiosa total, a tal ponto que todas as suas atividades, toda a sua intencionalidade estão abertas a um mundo igualmente impregnado de sentido transcendente, cujo horizonte somente pode ser percebido aos olhos da fé.

A educação, nesta perspectiva, é a própria educação da fé e na fé, na vivência de um sentido que se propõe na revelação e que se traduz na consciência de uma comunidade de *eleitos*, que devem ainda caminhar através do deserto da história, em demanda de uma terra e de um céu, prometidos em termos que acabam por confundir-se¹⁰.

O sujeito tragi-côsmico

originais de cada uma podem ser alteradas em função do intercâmbio cultural, do diálogo mais ou menos profundo que então se estabelece, com a conseqüente dinamização do sentido posto em circulação¹¹.

A cultura bíblica, por diversos meios, entrou em contato com o mundo grego, daí resultando conseqüências importantes para o prosseguimento do discurso histórico-cultural a respeito do sujeito humano. Enquanto o mundo bíblico apresenta-nos um homem relacionado principalmente com Deus, os gregos entendem esse relacionamento como sendo principalmente com o cosmos¹².

Isto significa que o mundo se lhes apresenta ordenado, cada coisa ocupando seu lugar próprio. Numa representação imaginativa, o cosmos se descreve como um conjunto de esferas concêntricas nas quais situam-se o sol, a lua e as estrelas, numa perfeita harmonia resultante da permanência de cada um em seu lugar natural. É o que o torna belo, digno de ser contemplado¹³.

Por esta razão, o mundo não será tanto objeto de transformação mas de conhecimento. E, se o mundo está bem feito, é porque os deuses lhe impuseram uma ordem que os homens devem respeitar e à qual devem submeter-se. Evidentemente, esta submissão não exclui o sofrimento, (como no-lo demonstram as tragédias gregas) resultante da percepção de uma contradição entre a ordem supostamente existente e a desordem que não podemos deixar de constatar. Antígona quer sepultar o irmão, mas as leis humanas não lhe permitiam fazê-lo. Ela vive uma tensão interior: onde está a verdade, o bem? A que é, finalmente, que ela deve submeter-se?¹⁴ Neste sentido, a reflexão grega acaba por questionar o próprio mundo dos deuses. A mitologia no-los faz ver em conflito uns com os outros, com as conseqüências desagradáveis que daí resultam para os homens. Se isto passa a ser um antropomorfismo, transpondo para outra esfera o inexplicável da condição humana, não deixa de ser também uma maneira de dizer que, em qualquer hipótese, é na submissão aos deuses, ao destino tecido pelas Parcas, que o homem encontra o

sentido de sua existência, mesmo quando este lhe escapa¹⁵.

É que o homem se concebe homogêneo ao cosmos. Acha-se no mundo submetido às mesmas leis que regem este último, tragicamente chamado a submeter-se a uma *ordem* cheia de conflitos, cuja solução não depende dos homens mas dos deuses. Jean-Marie Doménach escreveu um belo livro sobre a volta do trágico, mostrando como muitos desses aspectos do homem grego estão sendo redescobertos por autores contemporâneos, especialmente Becket (Esperando Godot): o homem moderno também vive na esperança de uma solução que nunca vem¹⁶. Ao contrário do drama, em que sempre há uma solução, a tragédia grega caracteriza-se, em grande parte, pela ausência de resposta, a menos que o conflito pudesse resolver-se em nível mais alto, junto àqueles que são responsáveis pela ordem do cosmos.

Do ponto de vista da educação, devemos notar, por um lado, a importância do estoicismo orientado para a aprendizagem da submissão à ordem do universo, e, por outro, o esforço dos filósofos em melhor compreender a natureza, a física, como caminho mais indicado para o conhecimento do homem. A ordem da natureza, a lei natural, se adequadamente conhecida, permitiria que o homem descobrisse o sentido de sua própria existência. *Conece-te a ti mesmo*, é o programa proposto¹⁷.

O sujeito das leis humanas

O mundo romano é mais precisamente marcado pelas leis humanas do que pela lei dos deuses ou da natureza. O *direito romano* ainda hoje é-nos apresentado como característica de um mundo que não coincide, em todos os pontos, nem com o mundo bíblico nem com o helênico¹⁸.

É verdade que um e outro acabaram, de alguma forma, sendo influenciados por aquele. Sabemos, por exemplo, que a latinização do cristianismo da Igreja católica, apostólica, romana, caracterizou-se, entre outras coisas, pela transposição

para o seio da comunidade de fê, de uma estrutura que revelava também a organização do Império Romano. Desde a constituição das dioceses, inspirada na divisão das províncias, até a concepção da autoridade centralizada, a estrutura eclesiástica passou a ser uma rēplica da estrutura imperial¹⁹.

Por esse e outros motivos é que também a cultura romana não foi especialmente fecunda em filósofos, mas em moralistas, juristas, administradores. A submissão à lei de Deus, a sujeição à ordem do cosmos, foram substituídas pela obediência à autoridade humana em seus diversos níveis. O universo cōsmico, substituído pelo universo do Império Romano em constante expansão, fez com que o direito natural passasse a ser constantemente traduzido em termos de direito humanamente constituído, cuja aplicação e obediência passavam a ser a garantia não sō da unidade do império, mas ainda da integraçāo cívica dos indivíduos e grupos²⁰.

O homem romano é o cidadão — num sentido bem diferente do que acontecia no mundo grego —, polarizado pelo sentido de pertencimento a um mesmo grupo social, no reconhecimento de suas diferenças, como condiçāo da sobrevivência de todos. Nobres e plebeus deviam submeter-se às leis que determinavam o lugar e o papel de uns e outros.

A educaçāo significava principalmente a aprendizagem das leis humanas que estabeleciam os direitos e deveres de cada um, numa discriminaçāo humanamente estabelecida e constantemente garantida pela autoridade imperial, mesmo quando partilhada por seus diversos representantes nas províncias, nas cidades, nos lares.

A ontologia do sujeito e a conciliaçāo das três ordens.

A Idade Mēdia caracteriza-se pela tríplice influēncia do mundo bíblico, grego e romano²¹. Mas esta influēncia é vivida num momento histōrico profundamente marcado pela emergēncia,

séculos depois, de alguns aspectos do pensamento grego num contexto cristão relativamente saturado pela influência romana²².

Sem perder as características do mundo bíblico no tocante ao horizonte da fé, e sem abandonar as perspectivas de um mundo organizado à imagem do Império Romano, o pensamento da Idade Média pode ser principalmente identificado a partir da redescoberta da filosofia de Aristóteles, ainda que, em alguns pontos, retrabalhada pelos pensadores árabes²³. Nesse complexo contexto cultural, os grandes pensadores da Idade Média são principalmente *metafísicos*, numa tentativa de mostrar como a ordem das coisas corresponde *realmente* à ordem de Deus, a tal ponto que a lei humana pode ser a expressão da lei natural que por sua vez não contradiz a lei divina. O grande assunto torna-se então a conciliação entre a razão e a fé pela mediação da natureza e da revelação²⁴.

Tudo isto permite a um Santo Tomás, por exemplo, voltar à natureza e nela descobrir uma abertura ao sobrenatural (a célebre potência obediencial), a tal ponto que o conhecimento da natureza permanece um excelente caminho, em nome da analogia, para o conhecimento de tudo o que existe, sem excluir o próprio Deus. É dessa época a tentativa de provar racionalmente a existência de Deus, a demonstração de um desejo natural de ver a Deus e a não contradição entre o natural e o sobrenatural²⁵.

Há assim, no pensamento da Idade Média, um *realismo metafísico* caracterizado, no que tem de mais autêntico, pelo convite ao aprofundamento do olhar. É a significação principal, no que nos diz respeito, da célebre distinção entre os três graus de abstração. No primeiro grau, consideramos seres que não podem existir nem podem ser definidos sem referência à matéria. Este é o domínio das ciências e da filosofia da natureza. No segundo grau da abstração, consideramos coisas que só existem na matéria, mas podem ser definidas sem referência a ela. É o domínio do conhecimento matemático. No terceiro grau consideramos seres que podem existir e ser definidos sem intervenção da matéria. É nesse domínio que estudamos Deus, os espíritos, e aquelas dimensões mais profundas e transcendentais que se encontram tanto nosse-

res materiais como imateriais²⁶.

Pois bem, no que nos diz respeito, o homem da Idade Média caracteriza-se pela abordagem metafísica do terceiro grau em que é considerado. Como *sujeito*, é encarado, antes de mais nada como *subsistente*, isto é, como uma essência substancial capaz de existir de forma original, isto é, como pessoa. No mundo da natureza, somente o homem é sujeito, somente ele é pessoa, somente ele é subsistente. Estamos assim diante de uma *ontologia metafísica* da pessoa humana, para a qual a personalidade metafísica está na base de todas as outras formas de personalidade: tanto a psicológica, como a moral e a jurídica. São há psicologia, moralidade e direito para um sujeito que se constitui como pessoa²⁷.

A educação humana será então concebida principalmente como o desenvolvimento da personalidade em seus diversos níveis, na busca de uma coerência entre eles. E como, em sua intimidade mais íntima, a personalidade metafísica não exclui, mas antes permanece aberta, no terceiro grau de abstração, ao relacionamento com a Pessoa Divina (ou melhor, as Pessoas Divinas da Trindade), a educação não exclui mas antes supõe que o desenvolvimento da personalidade se estenda até ao relacionamento com o próprio Deus²⁸. E se isto acontecer, a ordem natural estará em continuidade com a ordem sobrenatural, e o homem ter-se-á realizado em todos os níveis. A exclusão de qualquer dos aspectos de sua personalidade, ou a exclusão de qualquer das três ordens seria prejudicial ao sujeito humano tanto em sua dimensão individual como social.

O sujeito do saber

O esquema sugerido por Auguste Comte fala-nos da passagem do estado teológico do pensamento ao estado metafísico e deste ao estado científico. Para Comte, este terceiro estado só seria finalmente atingido com ele próprio e o advento do positivismo. Na verdade, porém, do ponto de vista da história da

filosofia, a perspectiva do saber, do sujeito do saber, precedeu o positivismo. A síntese medieval foi-se desfazendo pouco a pouco: Descartes, Kant, Hume devem ser lembrados antes de Comte.

A experiência mais profunda de Descartes, do ponto de vista filosófico, pode ser descrita como um primeiro passo (definitivo) na direção do antropocentrismo, mas com ênfase na vida do espírito, do pensamento, da razão. Enquanto, precedentemente, o realismo convidava à contemplação da natureza de maneira objetiva, Descartes, praticamente iniciou uma nova era do sujeito. A maneira como descreve sua própria experiência de *entrar em si mesmo* para considerar o pensamento é significativa da importância que atribui à introspecção. *Cogito, ergo sum* colocou o pensamento em primeiro lugar, a existência em segundo, ao menos do ponto de vista metodológico²⁹.

A experiência fundamental do pensamento levou Descartes a situar neste nível as principais questões da filosofia e da ciência, buscando aí suas características tanto do ponto de vista da certeza como da verdade. Pensar é proceder segundo as exigências da razão, a partir daquelas evidências que, como tais, isto é, como pensadas, são irrecusáveis. As idéias são claras e distintas a supor que se apoiem sobre idéias inatas e incontaminadas³⁰.

Situado, no entanto, no interior de uma história que permanecia marcada pela presença da fé, Descartes encontrava em Deus a garantia última da correspondência entre a ordem do pensamento e a ordem das coisas. Mas sua influência foi e continua grande no sentido de privilegiar o método, o raciocínio, no interior de toda uma corrente que, originando-se nele, recebeu e mereceu o nome de *racionalismo*. Neste contexto se dirá que educar-se consiste em aprender a razão, ou segundo as exigências da razão³¹.

Kant prolongou o racionalismo cartesiano num sentido propriamente crítico. Não são suas principais obras se intitulam *crítica da razão...*, mas o problema é precisamente o proble

ma crítico, num questionamento profundo da verdade e da certeza. Como muito bem viu, a introspecção cartesiana tinha como consequência um questionamento da correspondência entre o mundo do pensamento e o real extra-mental. Mas a questão uma vez levantada, a distância entre ambos uma vez reconhecida, a ponte dificilmente seria restabelecida. De uma forma ou de outra, as posições filosóficas posteriores alimentaram ainda mais a divisão estabelecida no interior do sujeito humano. Com relação a Descartes, Kant tomou posição no sentido de dispensar a intervenção de Deus, mas colocando no sujeito transcendental o fundamento da certeza. Mas a questão crítica envolve de tal modo o próprio sujeito que, finalmente, a crítica prevalece sobre o conhecimento, a certeza sobre a verdade³².

Empirismo e criticismo mantiveram o homem dividido em si mesmo e separado do mundo por um bom espaço de tempo. É verdade que o próprio Kant, ao colocar a temática do fenômeno (embora num sentido bem diverso daquele em que a Fenomenologia utilizaria esta palavra), de uma certa forma sugeria a solução proposta por Hume³³. Mas ele próprio encontrava uma outra solução, que não dispensava o recurso à ordem ética e aos imperativos categóricos da razão prática, com a qual o homem novamente se inseria no mundo³⁴.

De qualquer forma, porém, ficava evidente, desde Descartes e Kant, que uma concepção idealista do homem era insustentável. Se, numa primeira fase o espiritualismo idealista colocou o homem no pedestal da razão, as etapas posteriores irão progressivamente encarná-lo no corpo, na história, na sociedade etc. Mas isto não acontecerá sem que o sujeito humano, como *sujeito do saber*, ou sujeito epistemológico, seja colocado no ponto mais alto de sua trajetória histórica, ao mesmo tempo pela filosofia das luzes e o positivismo³⁵. As idéias claras e distintas de Descartes seriam realmente a grande característica do homem, a ser procurada não tanto no campo da filosofia mas da ciência. O culto à ciência significava também o culto ao homem *sujeito da ciência*³⁶.

Do ponto de vista da educação, o positivismo concebeu todo um sistema de ensino tendente a garantir a formação do indivíduo, não apenas com a ajuda da ciência, mas de maneira a prepará-lo para um melhor desempenho científico nos diversos setores da vida humana.

O sujeito coletivo da história

A posição de Hegel veio trazer uma profunda modificação na maneira de conceber o sujeito humano. E esta modificação consistiu, principalmente, em introduzir a dimensão histórica da existência tanto individual como coletiva³⁷.

É verdade que, situando-se no prolongamento do idealismo que o precedeu, Hegel continua falando do sujeito histórico em termos de saber: é o sujeito histórico do saber, ou mesmo o sujeito do *saber histórico*. De qualquer forma, porém, a introdução da dimensão histórica não podia deixar de conotar dois outros aspectos: de um lado, colocava-se a questão do sentido através dos tempos, ao longo das etapas percorridas, de sorte que, senão as essências, ao menos as idéias têm igualmente uma história, que não se separa do conjunto dos acontecimentos vividos pelo homem. E assim se introduz a idéia de cultura como encarnação do espírito universal³⁸.

Por outro lado, a partir dessa mesma idéia, Hegel nos faz tomar consciência de uma existência coletiva relativamente à qual é também possível falar de história das idéias e da cultura. É no interior dessa história coletiva que devemos procurar o sentido de situações que, mais do que em aparência, apresentam-se como contraditórias e mutuamente exclusivas. O exemplo mais profundo é certamente a dialética do senhor e do escravo como situação tanto de pessoas como de grupos³⁹.

A dialética histórica, como forma de expressão dos acontecimentos e das idéias, permite integrar num sistema coerente os aspectos complementares da experiência humana. Tese,

antítese e síntese, são os três momentos do pensamento e da vida que permitem levar em conta a complexidade do real e do pensamento, sem que, a exemplo dos gregos, devamos fazer disto uma tragédia. Mas também, a exemplo dos gregos, Hegel não deixa de apontar para uma certa forma de sabedoria, consistindo para o sujeito individual em identificar-se com o espírito universal, em sua forma última de expressão — aquela que o próprio Hegel pretende apresentar⁴⁰.

Esta talvez a razão pela qual, ao contrário do pensamento grego, o de Hegel não deixa de ser relativamente otimista, ao menos enquanto pretende fornecer uma visão global, satisfatória da história do pensamento e da cultura.

A educação vista neste contexto relaciona o sujeito individual com o sujeito coletivo da história, buscando o conhecimento sintético, ou mesmo sistemático, de tudo aquilo que o espírito universal manifestou através da história nas diversas obras da cultura. Evidentemente, nesta perspectiva, o valor pedagógico da filosofia, especialmente da filosofia hegeliana, acha-se mais do que enfatizado.

O sujeito de uma história material

Muitos são os que constataam a importante influência de Hegel sobre a filosofia posterior, entre outras, o marxismo e o materialismo dialético. Antes, porém, de situarmos a posição marxista, importa mencionarmos, na linha das sugestões do próprio Hegel a respeito da história das idéias, o momento intermediário entre Hegel e Marx, que significou o evolucionismo de Darwin⁴¹.

Na perspectiva do evolucionismo, o sujeito humano encarna-se mais ainda, evidenciando assim sua condição corporal. Num contexto em que também Lamarck propunha a solução transformista, e, ao mesmo tempo permanecendo no âmbito das posições do positivismo e do empirismo, no sentido de privilegiar o pensa-

to científico, Darwin pretende mostrar como a espécie humana tem uma *história*, isto é, conhece uma evolução⁴².

A contribuição do evolucionismo foi das mais significativas para a filosofia posterior, não apenas no sentido de tentar esclarecer alguns pontos que permaneciam obscuros a respeito da origem da vida, especialmente da vida humana, mas também, e talvez principalmente, no sentido de chamar a atenção para a corporeidade do sujeito humano, tão esquecida pelo idealismo. O homem é um sujeito corpóreo, e isto significa que deve ser entendido, ou até mesmo explicado a partir de uma evolução anterior. Significa também que só pode ser compreendido se posto em relação com o mundo tanto material como vegetal e animal, que o cerca não de maneira simplesmente exterior, mas a partir de uma afinidade irrecusável⁴³.

As posições do evolucionismo não podem deixar de relacionar-se com aspectos importantes do materialismo dialético de Marx e da psicanálise de Freud, embora a títulos diversos.

O sujeito socio-econômico da ação

A dialética histórica de Hegel foi retomada por Marx, não mais na base da evolução da cultura como manifestação do espírito objetivo, mas, muito propriamente, na base do materialismo que não é evidentemente o de Darwin mas o de Feuerbach⁴⁴.

Uma das grandes descobertas de Marx consiste em mostrar como o sujeito, por um lado, é um sujeito social, mas, por outro, é um sujeito necessariamente relacionado com a realidade econômica, tal como no-lo demonstra a análise das relações sociais a partir das relações de produção. O fato central, no contexto da revolução industrial e do capitalismo, é o da condição laboriosa do homem: ele é antes de tudo um trabalhador⁴⁵.

Embora a idéia de trabalho já esteja presente em Hegel, especialmente relacionada com a produção da cultura pela transformação da natureza, Marx a retoma num contexto propria-

mente social, para mostrar como a alienação do trabalhador acha-se diretamente relacionada com a economia, especialmente a economia capitalista. Se o sujeito humano é um trabalhador, isto não significa que deva necessariamente alienar-se por meio de seu trabalho. Uma coisa é o trabalho, outra são as relações que por sua ocasião se estabelecem. A análise social do sistema econômico torna-se então o caminho para a descoberta de uma situação que não é necessariamente definitiva, podendo ser tão somente a tese a ser negada por uma antítese em vista de uma síntese nova⁴⁶.

Mas um outro aspecto importante aparece imediatamente a partir daí: nenhuma modificação poderá ser alcançada senão na medida em que o homem se apresente não mais como sujeito do pensamento, e sim como sujeito da praxis, da ação. Donde a célebre frase de Marx, tantas vezes citada: *os filósofos já contemplaram demais o mundo, trata-se agora de transformá-lo*⁴⁷. E o que há de realmente sério na perspectiva marxista é que esta transformação não se fará senão em profundidade e de maneira total, isto é, modificando as relações de produção, para que se modifiquem também as relações sociais em todas as suas manifestações, sem excluir a organização política do estado e de todos os estados. Na perspectiva de um mundo unificado (ou sintetizado, no sentido hegeliano), a revolução proposta não poderia ser feita parcialmente, num só país, mas deveria ser obra dos trabalhadores do mundo todo⁴⁸.

A dimensão científica de tal empreendimento estaria relacionada ao mesmo tempo com a análise da realidade experimentada pelos trabalhadores e com a praxis revolucionária, cujos esforços, resultados e fracassos passariam a ser critério prático para a revisão de toda teoria, na medida ao menos em que esta pretenda apresentar-se como conhecimento da realidade humana. A teoria marxista chama-se materialista não só pela ênfase dada à realidade econômica como pelo apelo à praxis como critério e fator de transformação, recusando o idealismo — entendido agora como recurso às idéias de qualquer ordem para transformar o mundo. Estas idéias são consideradas como superestru-

ras decorrentes de situações que antes as geram e as mantêm do que por elas são ameaçadas⁴⁹.

Em nome da praxis científica de transformação, o marxismo espera dos resultados a confirmação ou a infirmação da teoria. Mas estes resultados não serão considerados pelos indivíduos isolados e sim pelo grupo, pelo *partido* que se organiza não apenas estrategicamente com vistas a um resultado bem definido, mas como exigência científica, isto é, como condição de um exame coletivo da realidade e da ação.

É no seio do grupo-partido, num contexto de ação, que se dá a educação do sujeito humano, numa disciplina tanto mais rígida quanto mais importante o objetivo a ser alcançado, e mais sérias as exigências científicas de uma verdadeira praxis.

O sujeito psicanalítico

Marx, mostrando dimensões novas da existência concreta da humanidade, não deixou de questionar a consciência — tão exaltada pelos teóricos do sujeito do saber —, mostrando, na alienação, como os homens podem estar enganados ao apontar causas e efeitos, ao menos no tocante à realidade humana.

Freud também o fez, a seu modo e noutro sentido. A exaltação da consciência, e até mesmo da consciência científica, como aconteceu no cientismo comteano, acabava encobrindo, por desconhecê-los, aspectos não menos importantes da vida do sujeito, e que Freud soube manifestar de maneira surpreendente⁵⁰.

A primeira coisa manifestada por ele foi a complexidade do sujeito, principalmente quando a seu respeito falamos em termos de consciência. Não só devemos distinguir o *id*, o *ego* e o *super-ego* como três instâncias da personalidade, mas devemos não confundir as manifestações do consciente, do pré-consciente e do inconsciente. Igualmente, não nos será possível falar de uma essência do indivíduo, e sim de uma história individual, no interior da qual os acontecimentos tornam-se significa-

tivos a partir da maneira como foram vividos. Essa maneira idiossincrática de viver os acontecimentos constitui a trama do discurso individual, cujo sentido está sempre presente, mas nem sempre é manifesto. Isto vale dizer que o sujeito nem sempre tem consciência do sentido de sua existência. Este permanece presente, em grande parte, ao nível do inconsciente, podendo no entanto dar sinais de sua presença, a partir dos quais também a psicanálise poderá ajudar a evidenciá-lo, na tentativa de manifestar a significação verdadeira do discurso histórico individual⁵¹.

Em meio à grande complexidade do sujeito humano tal como descrito por Freud, um aspecto aparece devendo ser salientado desde o início: a sexualidade e sua atuação na vida do sujeito desde os mais remotos instantes de sua existência. Se, em outras doutrinas, especialmente relacionadas com a problemática da educação, costumava-se dizer que o problema da sexualidade aparece por ocasião da puberdade, Freud insiste em mostrar como a sexualidade humana está presente antes mesmo do nascimento⁵². Numa perspectiva antropológica, dir-se-á com ele que o sujeito humano é sexual e não apenas dotado de sexualidade. Não possuímos a sexualidade à maneira de um objeto, mas somos sexuais subjetivamente, do começo ao fim da existência. No entanto, a doutrina freudiana não se contenta em afirmar nossa condição sexual, procurando antes fazer-nos compreender que esta mesma sexualidade atua significativamente desde o início, constituindo-se como lugar de experiências fundamentais, diretamente relacionadas com o sentido que a história do indivíduo vai adquirindo, progressivamente, através dessas mesmas experiências⁵³.

É importante notar que, ao falar da sexualidade e da corporeidade, Freud o faz alargando-lhes a significação individual, para integrar também as dimensões do *outro*, tanto em sentido social como histórico e cultural. Aliás, os problemas surgem exatamente no contexto de um confronto da subjetividade com o mundo da realidade, da autoridade, da cultura. O indivíduo, em sua condição humana, experimenta pulsões, afetos e desejos, em múltiplas manifestações e nos diversos estágios de seu pró-

prio desenvolvimento, para os quais o mundo do outro e dos outros apresenta limites decorrentes não apenas da finitude de to dos, mas dos desequilíbrios próprios e alheios⁵⁴.

Esta aprendizagem dos limites, que não deixa de estar intimamente relacionada com o fenômeno educacional, passa a ser ocasião e lugar de frustrações mais ou menos sadiamente integra das na significação da história individual, podendo, por isso mesmo, tornar-se mais ou menos perturbadoras da existência. O método psicanalítico, em sua dimensão clínica, propõe-se a investigar a significação de tais situações com o intuito de que se manifeste seu verdadeiro sentido. Como método de indagação acerca do sentido do discurso vital, a psicanálise reconhece a importância tópica do inconsciente, definindo-o precisamente co mo lugar do sentido que falta para que o sujeito se encontre sig nificativamente⁵⁵.

Tanto Freud como seus seguidores privilegiam a ques tão do sentido de uma existência individual, que assim aparece muito mais relacionada com o mundo humano da significação e da linguagem do que com o mundo físico da causalidade e da energia. Neste contexto, não sô a psicanálise se define pela situação psicanalítica da comunicação com o sujeito, mas este passa a de finir-se como um sujeito que fala ou deixa de falar, que mani festa ou oculta o sentido de sua experiência histórica a partir do que ela tem de mais primitivamente significativo. Os segu idores de Freud não deixarão de explorar sua extraordinária ri queza, situando-a em contextos novos, tornados indispensáveis para a emergência do sentido tanto do texto individual como da própria teoria psicanalítica em sua evolução ulterior⁵⁶.

O inconsciente coletivo na perspectiva freudo-marxista

O próprio Freud não deixou de abordar, no prolongamen to de Hegel, o problema de uma consciência coletiva em termos de cultura. Mas, mesmo a este propósito, a ênfase é colocada, coerentemente com suas outras posições, muito menos nos aspec

tos conscientes do que nos inconscientes, retomando, quem sabe, alguns aspectos de sua discussão com Jung⁵⁷.

Os escritos de Reich e Marcuse propõem uma abordagem nova do tema do sujeito psicanalítico, numa tentativa de aproximar Freud e Marx, no sentido de mostrar que o inconsciente, tanto individual como coletivo, acha-se diretamente relacionado com a esfera econômica e as relações de dominação⁵⁸.

Se, como disse Marx, as relações sociais acham-se na dependência das relações de produção, estas, numa abordagem psicanalítica, aparecem como influenciando a formação do inconsciente, a tal ponto que a própria sexualidade, os afetos e o desejo são modificados em sua significação histórica, de acordo com o contexto sócio-econômico em que se inserem. No contexto da civilização capitalista, o hábito da apropriação econômica pode afetar a vida familiar, social e política, a partir de uma sexualidade concebida e vivida em termos de apropriação do companheiro ou da companheira. Ao dizer *minha mulher*, a ênfase será colocada muito mais no possessivo do que na condição pessoal ou mesmo sexual da esposa. E a posse sexual da mulher seria muito mais um exercício de apropriação do que de sexualidade, afetividade ou amor. Os filhos podem também ser possuídos na posse da mulher. Uns e outros estarão sujeitos às leis da propriedade, daí resultando não sô as proibições relativas a experiências sexuais fora de casa (isto é, fora da casa do proprietário), como também um conjunto de normas relativas à educação dos filhos e ao relacionamento das pessoas no seio da sociedade⁵⁹.

O que o freudo-marxismo imagina é que uma verdadeira revolução, para atingir os fundamentos da economia, não poderia deixar de levar em conta as modificações profundas que poderiam ocorrer na própria concepção da sexualidade, desvinculando-a de suas conotações de apropriação e dominação. Sua contribuição não deixa de ser igualmente interessante para a própria história da psicanálise, no sentido de mostrar a complexidade do sujeito humano, não sô ao nível de sua atividade consciente, mas também, e principalmente, deste ponto de vista, ao nível do inconsciente tanto individual como coletivo. A psicanálise da so

cidade poderia ser ocasião para a manifestação da polissemia do discurso em suas diversas manifestações, sem que se excluíssem os brancos do discurso, as lacunas significativas, cuja significação, precisamente, passaria a ser incluída no sentido pleno do discurso vital. Tudo isso interessa sobremaneira a revolução cultural, se por cultura entendemos a articulação do sentido entre os diversos elementos integrantes da experiência humana individual e coletiva⁶⁰.

O sujeito como ser-no-mundo

Alguns dos bons comentadores de Freud, na atualidade, encontram-se entre pensadores que se filiam à corrente fenomenológica da filosofia. Pensamos especialmente em Paul Ricoeur e Alphonse De Waelhens⁶¹. Há mesmo, entre eles, os que digam haver a fenomenologia dado à psicanálise o adequado contexto filosófico que Freud não encontrou, em sua época, para estear convenientemente suas importantes descobertas a respeito do sujeito humano. É verdade que essa pretensão de fornecer a Freud os subsídios filosóficos e outros de que a psicanálise careceu nos primeiros anos de sua história é retomada por outras formas de pensamento tais como o estruturalismo, as ciências da linguagem, sem falar do marxismo, já anteriormente mencionado⁶².

Gostaríamos, no entanto, de mostrar como a fenomenologia pode oferecer uma certa afinidade com a psicanálise, sem, contudo, com ela identificar-se em todos os pontos. A primeira grande característica da fenomenologia no tocante à sua concepção do sujeito humano é que ela o descreve como ser-no-mundo.

Como se sabe, a fenomenologia é muitas vezes apresentada como sendo principalmente um método. Desse ponto de vista, caracteriza-se como método descritivo em vista da compreensão. A partir da experiência, manifesta os aspectos significativos de um determinado fenômeno, para que este mesmo fenômeno possa ser reconhecido, identificado, compreendido. Neste sentido é que a fenomenologia fala de uma intuição das essências, dando,

evidentemente, a palavra *essência* um sentido muito diferente do que possui no contexto do essencialismo idealista ou realista⁶³.

Ao empregar o método que a caracteriza, a fenomenologia passa também a caracterizar-se pela temática ou mesmo pelo conteúdo problemático que nos apresenta. Desse ponto de vista, o tema do sujeito é absolutamente central em fenomenologia, (aliás, o fenômeno por excelência é exatamente o *fenômeno humano*), a partir do pressuposto de que a experiência fenomenal é simultaneamente a do sujeito que vive a experiência⁶⁴.

Mas, precisamente, ao contrário do subjetivismo idealista, esta experiência subjetal não é a da introspecção, mas a da intencionalidade, em sua dupla dimensão de finitude e transcendência. O homem experimenta-se como sujeito aberto, voltado (in-tencionado) ao mundo, que então aparece não apenas como se dando a conhecer mas precisamente como sendo percebido por um sujeito que disso é capaz, e que, aliás, é o único a ser capaz de conhecê-lo como mundo, e por isso mesmo, revela o mundo, faz o mundo aparecer, faz com que haja *mundo percebido*⁶⁵.

Nesse sentido, a alteridade do mundo, ou a sua objetividade não é simples negação, mas manifestação da subjetividade do homem. A seu modo o mundo revela o homem, e o fenômeno passa a ser, na verdade homem-mundo, ou ser-no-mundo, como no-lo repetem Heidegger e Merleau-Ponty depois de Husserl.

Quer isto dizer que o mundo entra na definição do homem, como também o homem entra na definição do mundo. Muitas são as consequências dessa *descoberta*. A primeira é que não há mundo sem homem. A segunda, mais importante para o tema desse capítulo, é que não há homem sem mundo. E assim a intencionalidade, em suas múltiplas possíveis manifestações, passa a ser o lugar da experiência, a manifestação da *ex-sistência*, descrevendo-se como as diversas formas do relacionamento do homem com o mundo. A complexidade dessa situação fenomenal tanto pode ser encarada a partir do mundo, definido como horizonte de todos os horizontes e como tal jamais esgotado, como a partir do homem que sempre se situa num determinado ponto de vista a partir do

qual se refere ao mundo, mas que nunca se limita a este único ponto de vista, podendo, não sō mudar de lugar, mas principalmente estabelecer com *outro sujeito* novos diálogos a respeito do mundo⁶⁶.

Eis porque também a experiênciã de ser-no-mundo manifesta-se como sendo a de um ser-no-mundo-com-os-outros. E a intencionalidade aparece como portadora de sentido, exatamente como sendo a experiênciã do diálogo, da manifestação, do desenvolvimento do sentido da existênciã, pela integraçã num discurso comum de tudo aquilo que, dos diversos pontos de vista, é percebido pelos sujeitos em situaçã de intersubjetividade-no-mundo. A fenomenologia vai então privilegiar a experiênciã intersubjetiva que, como tal, é fenomenal por excelênciã, a linguagem, que, nesse nível, passa a merecer especial atençã do fenomenólogo. Se o fenômeno *aparece* numa estrutura que reüne, na intencionalidade, o homem e o mundo, a significaçã e a existênciã, — a estrutura intencional fenomenológica é aquela em que sobre fundo de existênciã aparece a figura da significaçã, ou, inversamente, sobre fundo de significaçã sempre aparece a figura da existênciã⁶⁷.

É dessa forma que a fenomenologia soluciona os problemas levantados pelas posições inconciliáveis do empirismo e do criticismo a respeito do sujeito humano: hã sempre sentido na existênciã, e todo sentido estã relacionado com a existênciã. Esta é a chamada dimensão existencial da fenomenologia. Nela, é sempre questão de existênciã, e esta questão tem sempre sentido⁶⁸.

Não deixou de haver quem questionasse esta posição da fenomenologia como sendo uma espêcie de otimismo fenomenal, isto é, uma pretensão de sempre ter acesso ao sentido, e por isso mesmo ã consciênciã. Esta objeção poderia perfeitamente partir da psicanálise lembrando que, no homem, nem tudo é consciente, e que o inconsciente contém grande parte do sentido do discurso do sujeito, um sentido que, precisamente, não se manifesta, não se fenomenaliza⁶⁹.

No entanto, a própria psicanálise vem em apoio da fenomenologia ao dizer que o sentido que *falta* é certamente integrante do sentido global do sujeito. A fenomenologia, por sua vez, acrescenta que, apesar do paradoxo, essa *falta* passa a ser fenomenal, isto é, manifestativa do sujeito em sua experiência mais plena.

Ocultar também tem sentido, e é isto, ao menos em parte, que permite a existência e a prática da psicanálise, na medida em que esta busca o sentido que falta ao discurso do sujeito para restituir-lhe a plenitude existencial.

Em suas posições mais características, a fenomenologia sempre afirmou, de um lado, a complexidade do sujeito estruturado como ser-no-mundo, e, de outro, a presença de um sentido em tudo o que é realmente humano.

O sujeito existencial

Embora tenhamos falado de uma fenomenologia existencial, esta não se confunde em todos os pontos com o existencialismo. Também este pretende ser, antes de mais nada, uma filosofia do sujeito. Mas sua insistência não é tanto no sentido e sim na existência, muitas vezes em detrimento do sentido, como se nem tudo tivesse sentido. Alguns chegarão mesmo a dizer: nada tem sentido⁷⁰.

Tudo isso nos leva a reconhecer o bem fundado da posição daqueles que se sentem na obrigação de falar dos existencialismos, no plural⁷¹. Na verdade existem várias formas de existencialismo. O que, no entanto, lhes merece a denominação comum é o fato de adotarem a perspectiva da existência e não a da essência. "A existência precede a essência", é a frase de Sartre invocada por todos⁷².

Por outro lado, e em íntima relação com esta posição inicial, a filosofia existencialista faz-nos ver que o problema da existência é identicamente o do existente, e portanto, do

sujeito. Mas os problemas que este último tem que enfrentar não são primeiramente os do conhecimento, mas os da liberdade, em relação com a história. Ao dizer que "*o existencialismo é um humanismo*"; Sartre mostra-nos como, finalmente, a liberdade humana é criadora, responsabilizando-se, no princípio e no fim, pelo sentido de sua iniciativa e pelos resultados dela decorrentes⁷³.

Se, por um lado, isso significa uma sorte de exaltação do sujeito, único responsável por seu próprio destino, por outro, não deixa de ser angustiante, não só pela grandeza da tarefa, mas porque a experiência nos deixa a impressão de fracasso muito mais do que de êxito. A angústia metafísica experimentada pelo existencialista está relacionada com a experiência do mal e da morte, na proporção direta da responsabilidade que se lhe dá, ou que ele se dá, de marcar a história dos homens com suas próprias opções. Numa linha que vai além das recomendações kantianas, o existencialista sabe que seus valores acabam sendo principalmente relacionados com sua própria liberdade. Eles é que a julgam⁷⁴.

Por todas estas razões — mas há outras também —, o existencialismo vê o sujeito humano como sendo principalmente, ou até mesmo exclusivamente, *doador* de sentido. Não estamos longe de uma filosofia do absurdo. Tanto mais que o sentido ou o valor dado por um sujeito não é necessariamente aceito pelos outros. O projeto está sempre ameaçado de fracasso. Nesta perspectiva, o outro constitui-se como um risco, um perigo, uma ameaça. *O inferno são os outros*, não é apenas um desabafo em nome de experiências desastrosas vividas pelo sujeito, e, mais profundamente, o reconhecimento do risco inerente à própria condição humana⁷⁵.

As reflexões existencialistas sobre o suicídio não deixam de revelar, por outro lado, uma espécie de fé profunda na existência, pois, se não me suicido é porque ainda creio e aposto na vida. O existencialismo é um humanismo porque o homem começa por confiar em si mesmo⁷⁶.

Como se vê, o tema do sujeito é central também para o existencialismo. Mas o que se percebe é que a afirmação do sujeito não é de forma alguma sua exaltação. É antes a manifestação da complexidade, da dificuldade, e, ao mesmo tempo, da grandeza da aventura. De qualquer forma, porém, a ênfase será sempre dada ao sujeito, à liberdade, à responsabilidade, à história, à sucessão das experiências. Somente depois delas é que se poderá dizer o que é o homem, *este* homem. O homem é aquilo em que se tornou na morte. Esta é a verdade do homem⁷⁷.

Por tudo isso, podemos dizer que o existencialismo é uma das formas contemporâneas de descoberta da tragédia. Talvez ninguém melhor que os existencialistas nos tenha descrito os conflitos da existência, os limites quase transpostos do absurdo, o paradoxo da coexistência dos contrários, o quase desaparecimento do sentido apesar dos esforços do sujeito doador de sentido. A grande lição do existencialismo consistirá sempre em mostrar-nos que a existência não é fácil, e, no entanto, ela é "*affaire d'homme*" (Roger Garaudy)⁷⁸.

O sujeito estruturado

Diante da angústia dos existencialistas, os estruturalistas poderiam, ao menos à primeira vista, parecer-nos *índiferentes*. É verdade que também aqui temos de falar no plural: os estruturalismos⁷⁹. Mas, no que têm de comum, isto é, quanto ao método, os estruturalismos endereçam ao existencialismo e à fenomenologia uma advertência que não deixa de ser igualmente uma crítica: não há por que exagerar a importância do sujeito. Nele encontramos estruturas objetivamente constatáveis, a partir das quais podemos descobrir o que nele pode haver de realmente *significativo*⁸⁰.

Como já tivemos a oportunidade de dizer em outro contexto, a morte da metafísica completou-se com a morte do homem, na superação de toda e qualquer forma de humanismo. Se o reino do homem substituiu o reino de Deus, agora é o reino das estru-

turas que substitui o reino do homem⁸¹.

No tocante à questão específica do sujeito e de sua relação com o sentido, o estruturalismo levou-nos à consideração de um discurso sem sujeito, de uma linguagem que se fala a si própria. Não deixa, no entanto, de ser significativo que a grande novidade em matéria de estruturalismo tenha sido exatamente sua aplicação ao campo das ciências humanas, o que significa ainda uma maneira de ocupar-se do sujeito. Mas se isto é verdade, é verdade também que o estruturalismo o faz ocupando-se principalmente, ou exclusivamente, daquilo que no sujeito não é subjetivo⁸².

Muita coisa interessante foi descoberta pelo estruturalismo em seus diversos campos de aplicação. Embora, às vezes, o seguimento de tais caminhos implique um esforço especial relativamente a um método que, ao menos de início, parece contrariar o que nos foi legado por uma tradição de vários séculos, no final, somos compensados pelo grande número de informações que recolhemos não só sobre os indivíduos como sobre os grupos e até mesmo sobre a humanidade⁸³.

É verdade que o estruturalista se proíbe qualquer tipo de generalização que pudesse significar, ao menos de longe, uma volta à metafísica, por exemplo, na introdução do tema da natureza, ou de alguma outra forma de comunidade fundamental entre os homens. Seja como for, o estruturalismo permite-nos estudar a estrutura das línguas, das organizações sociais, das tribos, dos símbolos e mitos, etc..

E é assim que, também aos seguidores de Freud, os estruturalistas lembram que não são o consciente, mas também o inconsciente se estrutura. E é porque se estrutura à maneira da linguagem que pode ser analisado, *objetivamente*, à maneira do discurso...⁸⁴

O sujeito do inconsciente

A aplicação do estruturalismo ao campo da linguagem surtiu efeitos surpreendentes no sentido de permitir desvendar aspectos antes desconhecidos ou misteriosos, para os quais se recorria mesmo à explicação mítica, sobre a origem das línguas e sua diversidade, por exemplo⁸⁵.

No entanto, apesar de todo o proveito trazido pelo estruturalismo, uma insatisfação permanece, não apenas de ordem psicológica, mas propriamente científica, exatamente a respeito do sujeito da linguagem, do sujeito do discurso. Benveniste não é certamente o único a ter levantado a questão, mas é um dos principais autores a ter ido além do tratamento objetivo que os estruturalistas puros quiseram dar ao discurso humano. Em seu estudo sobre *a estrutura das relações de pessoa no verbo*, Benveniste introduz e examina a questão da pessoa que fala, exprime-se, discursiva⁸⁶.

É com a mesma preocupação que também Lacan, no campo da psicanálise, se propõe a questão do sujeito do inconsciente. Se o inconsciente estrutura-se à maneira da linguagem, a questão do sujeito, tal como colocada por Benveniste a respeito do discurso, coloca-se igualmente com relação ao discurso do inconsciente⁸⁷. Passa então a ser importante a consideração da emergência do sujeito através dos sinais de sua presença. Esta a razão, entre outras, pela qual o psicanalista deve estar especialmente atento, todo ouvidos (Françoise Dolto), para não deixar escapar um só destes sinais⁸⁸. Coisa que só é possível na situação psicanalítica entendida como momento em que o sujeito pode viver sua verdade⁸⁹.

Nesta situação especial, a questão do sentido passa a ser, com toda a força da expressão, não mais a do sentido do discurso objetivamente pronunciado, mas, muito precisamente, o sentido que o sujeito (do inconsciente) lhe está dando. Onde a diferença entre os significados e o significante, este passando a ser a porta do sentido. É o que leva Lacan a distin-

guir entre o discurso psicanalítico e o discurso universitário, este podendo ocorrer fora da situação psicanalítica, mas não aquele⁹⁰. Neste sentido, é perfeitamente justificável o cuidado de Lacan em dizer que o sujeito do saber não se identifica com o *sujeito da verdade*⁹¹.

Mas isto mesmo poderia levar-nos a indagar se, por todas estas razões, a psicanálise ainda pode apresentar-se como ciência, ou se não corresponderia muito mais à sabedoria, se, por sabedoria entendemos a capacidade em discernir o sentido exatamente como sentido do sujeito que o vive e exprime.

O sujeito polissêmico ou simbólico

Depois de tudo quanto dissemos nesta tentativa de descrever as diversas etapas históricas por que passou a reflexão filosófica a respeito do sujeito humano, uma coisa está mais do que claramente evidenciada, a saber: a diversidade de aspectos que, em contextos diversos, foram-se manifestando progressivamente, como se um completasse os precedentes, devendo, no entanto, ser ele próprio completado por todos os outros.

Quer-nos parecer que Paul Ricoeur, depois de Heidegger e juntamente com Gadamer, bem compreendeu esta complexidade do sujeito, sentindo, talvez mais que outros, a importância de uma atitude interpretativa. Para ele, a fenomenologia não é apenas existencial, mas também *hermenêutica*⁹². Fenomenologia hermenêutica, isto é, interpretativa, na tentativa de não escamotear o fenômeno humano, de não fixar nenhum de seus aspectos significativos, de não privilegiar nenhum subconjunto de significação, mas de conservar o caráter *discursivo* e simbólico do discurso histórico, permitindo que o sentido continue posto em circulação.

Esta a razão pela qual, em diálogo com os estruturalistas, Ricoeur insiste na dimensão histórica⁹³. Mas, ao contrário do que dizem os existencialistas, o sentido não começa com

go. O sujeito não é apenas doador de sentido, mas também receptor. A verdade é que *há sentido* em circulação, e minha inserção no discurso como interlocutor não me dispensa de indagar a respeito do que antes se disse ou se dirá.

Igualmente, a fenomenologia-existencial-hermenêutica insiste também na intersubjetividade em toda a sua complexidade, afirmando que o sentido do discurso humano não é só de ordem psicológica mas social e política. E se, na afirmação da corporeidade, a fenomenologia insiste na condição material do homem, ela permite, por isso mesmo, e exige, que levemos em conta o sentido das situações econômicas, como diretamente relacionadas com o discurso em sua significação mais plena. E assim por diante⁹⁴.

O que resulta de tudo isso, na perspectiva da fenomenologia existencial hermenêutica é que não podemos falar do sentido de um texto senão em relação com o contexto, e este é finalmente o contexto do mundo, e de um mundo concreto. O homem é ser no mundo, e este mundo é o horizonte de todos os horizontes, a perspectiva de totalidade que nunca pode ser abrangida como tal, e que nunca pode ser esquecida como referencial a relativizar todos os pontos de vista, como condição do discurso e de sua circulação articulada pelo sentido.

Se, na linha da fenomenologia, aceitamos que a cultura possa definir-se exatamente em termos de circulação do sentido, compreendemos que também o sujeito, o sentido do sujeito, só possa ser apontado como sendo uma experiência diversificada, embora unificada na vida *deste* sujeito. É o que nos leva a falar, em termos muito precisos, da dimensão simbólica da existência subjetiva, isto querendo dizer que o seu sentido vem de muitos lugares, e é na verdade polissêmico.

A consideração de qualquer um de seus aspectos em separado se deverá à emergência do sentido por esse lado. Mas emergindo neste lugar, o sentido nos remete significativamente a todos. Dessa forma, também o discurso sobre o sujeito (e não apenas o discurso do sujeito) deverá permanecer discursivo,

aberto à continuação, ao diálogo, é retomada, numa tentativa constante de melhor compreensão e expressão.

Os diversos aspectos da história do discurso sobre o sujeito mostram-nos como nenhum deles deveria ser preterido. Mas no interior dessa busca de sentido a respeito do sujeito, acreditamos que a fenomenologia existencial hermenêutica é uma das correntes filosóficas que melhor permitem uma abordagem aberta, respeitosa da polissemia, sem nunca pretender dizer a última palavra, sem cair no dogmatismo, o que também significaria a interrupção do discurso e o seu empobrecimento.

Conclusão

Nessa perspectiva, compreendemos como também a educação se torna tarefa difícil, requerendo o máximo de respeito e muita sabedoria. Aliás, novamente, a sabedoria, e não a ciência, passaria a ser a atitude correspondente à polissemia do sujeito da educação.

Diante da dificuldade que a tarefa acarreta para o educador, compreendemos também como e porque, na realidade, a educação seja uma tarefa coletiva, na qual todos participam a seu modo, quer na condição de educando, quer na de educador, durante toda a vida. Mas compreendemos também, por mais de uma razão, que na medida em que nos pomos a refletir sobre a educação, esta reflexão só pode ter alguma esperança de compreender o fenômeno educacional se se processar na forma de um discurso interdisciplinar, buscando completar com outros pontos de vista o que já se conseguiu perceber a partir de um primeiro. A recusa do diálogo significaria precisamente a supressão do horizonte do mundo, a univocidade, o que acabaria sendo também uma negação do sujeito como ser no mundo com os outros.

Inútil acrescentar que esse risco nos ameaça a todos na medida em que, sem respeitar a distância, nós a aumentamos entre o ponto de vista em que os outros se situam e aquele em que nós próprios nos encontramos.

Já anteriormente situamos a fenomenologia existencial hermenêutica no contexto das correntes atuais de filosofia. Igualmente tivemos a oportunidade de mostrar como se descreve o fenômeno humano. Cabe aqui insistirmos na abertura estrutural deste mesmo fenômeno. Os estudos que pudemos fazer no contexto da obra de Merleau-Ponty, levam-nos a descrever a estrutura como *uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial*⁹

Toda estrutura comporta uma multiplicidade. Acabamos de ver, com relação ao sujeito humano, nada menos de quinze aspectos diferentes aparecidos através da história. E aqui a palavra *aspectos* é tomada em seu sentido fenomenológico preciso: são aspectos ou *Abschattungen* que devem ser necessariamente apontados em nossa *descrição* do homem com vistas a nos permitir compreendê-lo em sua significação existencial ou fenomenológica.

Mas, como pudemos também perceber, esta multiplicidade de se nos apresenta unificada. Os diversos aspectos integram a mesma significação estrutural, sem que nenhum deles possa ser dispensado, embora cada um tenha aparecido num determinado contexto, e possa emergir em outro.

Entre os diversos aspectos dessa multiplicidade unificada, há uma ordem que é exatamente fator de unificação. Falamos de ordem, e não de outra coisa, porque se trata de mostrar como a estrutura fenomenal resulta e se mantém no relacionamento dos diversos elementos entre si.

No entanto, não se trata de uma ordem qualquer, sim daquela resultante da relação de sentido entre os diversos elementos, de sorte que a significação de um não é indiferente à significação dos demais. Ao contrário a significação de todos é de tal maneira interdependente que a modificação do sentido num setor repercute, estruturalmente, em todos os outros.

Por outro lado, o sentido em circulação no interior da existência acha-se essencialmente relacionado com a existência. Em outras palavras, é o sentido como forma de correspondência intencional, como o próprio relacionamento do homem com

o mundo. A multiplicidade da estrutura fenomenal nada mais é do que a manifestação das diversas formas vividas da intencionalidade. A estrutura é finalmente a estrutura da intencionalidade, e manifesta igualmente a diversidade das situações existenciais. Estas últimas passam a ser significativas no interior da estrutura fenomenal, precisamente enquanto atingidas intencionalmente pelo homem.

São elas, portanto, que manifestam o mundo em que o homem vive e que se constitui no relacionamento estabelecido entre ambos. O ser-no-mundo é o fenômeno. A estrutura fenomenal é a estrutura do ser-no-mundo, implicando, ao mesmo tempo, a multiplicidade dos aspectos do homem e do mundo, unificados no próprio relacionamento intencional, lugar em que o sentido aparece numa experiência polissêmica, a imagem de um discurso em que o sujeito se diz dizendo o mundo.

O método fenomenológico é descritivo enquanto acompanha, no interior dessa estrutura discursiva, a circulação do sentido entre os diversos elementos do fenômeno humano. É uma descrição que nos introduz no discurso, na estrutura, na circulação do sentido, a partir daquilo que é origem de todo sentido, a própria existência, o ser-no-mundo.

CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CULTURAL A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Já tivemos a oportunidade de dizer, anteriormente, que a educação se descreve como processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por suas respectivas culturas. Cabe-nos, a partir de agora, refletir sobre o sentido dessa assimilação e vivência.

Uma postura particularmente atenta em evitar os inconvenientes do culturalismo e do determinismo mesológico poderia levar-nos a recusar a definição acima proposta, e que se inspira nas contribuições da antropologia cultural. Nossa pretensão, ao contrário, é mostrar como tal recusa não é indispensável. A definição é boa e serve mesmo de ocasião privilegiada para descrevermos fenomenologicamente os diversos aspectos implicados na formação e desenvolvimento de uma consciência cultural.

Tivemos também a oportunidade de lembrar, com Merleau-Ponty, que, para a fenomenologia, o fenômeno humano se concebe de maneira estrutural, o que tem como consequência um modo novo de descrever não só o mundo e a consciência, mas também as relações entre ambos. Lembrando tudo quanto dissemos anteriormente sobre a intencionalidade e a estrutura cultural simbólica, podemos acrescentar que a educação consiste em adquirir e desenvolver uma consciência cultural propriamente dita, isto é, consciente do sentido em circulação no mundo, consciente da imagem de homem emergente da hierarquia de valores em relação com os acontecimentos no interior da história da cultura.

Cabe à filosofia e às ciências da educação refletir sobre o processo pelo qual semelhante consciência pode ser adquirida e desenvolvida. Nessa tarefa, a fenomenologia existen-

cial hermenêutica tem especial contribuição a dar através de suas sugestões e exigências metodológicas no tocante à descrição e interpretação da mensagem cultural.

Valor pedagógico da descrição significativa

Antes de mais nada, importa lembrarmos que todo o esforço fenomenológico gira em torno, ou melhor, em busca do sentido. Definimos a cultura como circulação do sentido, a inteligência como experiência do sentido, os diversos aspectos da cultura como lugares de encarnação do sentido, os acontecimentos como emergência e relevância do sentido, o ato humano como busca do sentido da existência, etc. Não teremos, portanto, dificuldade, agora, em compreender como toda *questão* é uma questão de *sentido*, e toda resposta *são* ou *será* se for igualmente significativa.

É por esta razão profunda que o método fenomenológico pode ser especialmente evidenciado a partir de um estudo mais pormenorizado acerca da descrição significativa.

Descreecer, para a fenomenologia, consiste em apresentar aspectos suficientes e indispensáveis para a percepção do sentido de um determinado fenômeno¹. Em vista dessa apresentação, deveremos adotar os diversos pontos de vista a partir dos quais o fenômeno se dá a conhecer. A multiplicação das abordagens propicia a manifestação dos aspectos complementares e integrantes da significação estrutural.

É a percepção do sentido de um fenômeno que é visada pela descrição fenomenológica e é ela que nos diz se esta última foi suficiente e adequada. A descrição tem como objetivo propiciar a percepção, a intuição da essência, o ficar sabendo de que se trata, a *aprendizagem* enfim.

Por isso insistimos no caráter pedagógico do método fenomenológico: ele faz saber, ele proporciona a assimilação do sentido, ele ajuda a vivência humana da cultura. É o que vale

tentar melhor compreender a partir de uma reflexão sobre a *pesquisa* no sentido mais amplo dessa palavra.

Falar sobre a pesquisa é hoje mais do que uma simples moda. Ela passou a ser critério de cientificidade, critério para a seleção de profissionais, critério para o estabelecimento de planos e projetos. No entanto, a generalização de suas funções, em confronto com os pálidos resultados alcançados, já poderia ser um primeiro indício de que alguma coisa está errada no tocante à concepção da pesquisa e à sua utilização.

E, para não sair do âmbito da instituição universitária, constatamos que a ênfase dada à pesquisa coexiste com o nível realmente inferior da docência, ao mesmo tempo que um bom número de dissertações e teses (publicadas ou não) têm sido apresentadas com base em *pesquisas* após cuja leitura a gente fica a perguntar-se: qual o sentido de tudo isso? Sem falarmos nas verbas que para esse fim se destinam (ou se desviam!), ficamos muitas vezes a impressão de que se passou ao lado dos fenômenos, não foram apresentados aspectos significativos e relevantes, sua enumeração não foi suficiente, e, portanto, não podemos intuir a essência, o que quer dizer que não ficamos sabendo, não aprendemos, e, finalmente, não podemos assimilar nem viver o sentido daquilo que se pretendeu mostrar. Por não serem significativas é que, apesar de sua multiplicação e publicação, muitas pesquisas em nada contribuem para a cultura e a história, não fazendo circular o sentido, e muito menos acrescentando sentido ao já existente.

Mas a culpa nem sempre é dos pesquisadores devendo antes ser atribuída ao método de que lançaram mão. Reflitamos portanto com a ajuda da fenomenologia sobre uma metodologia da pesquisa, baseada na busca da significação.

Ao nos referirmos à ajuda da fenomenologia, estamos querendo dizer que toda pesquisa se vale de um apoio teórico, por vezes chamado modelo. Embora esta palavra esteja sendo cada vez mais alvo de severas críticas, acreditamos poder-la conservar aqui, mas dando-lhe o sentido de pressuposto filosófico

e metodológico a partir do qual a pesquisa poderá seguir um certo rumo e adquirir uma certa coerência².

Com relação à fenomenologia, tudo quanto dissemos até agora manifesta suficientemente o contexto em que nos colocamos. Tendo-se desenvolvido como fenomenologia existencial hermenêutica, esta corrente filosófica tem sua maneira característica de atender às exigências de racionalidade, objetividade e criticidade. O método fenomenológico, em suas diversas etapas, contribui didaticamente para um tratamento adequado da experiência, isto é, para a manifestação do sentido da existência humana.

É no contexto dos pressupostos teóricos e metodológicos que se torna possível o levantamento de hipóteses significativas, a formulação de questões que sejam verdadeiras questões, isto é, relativas ao sentido³.

Como se vê, estamos insistindo propositadamente em que as hipóteses sejam igualmente relativas ao sentido. Esta já é uma consequência do pressuposto teórico e metodológico da fenomenologia: o levantamento de hipóteses e a formulação de questões significativas não são possíveis senão no contexto de uma reflexão mais ampla e até mesmo de uma prática no interior das quais possa dar-se uma seleção do que há de realmente significativo.

Acabamos de falar em *seleção das hipóteses*, e esta é uma primeira tarefa em que a percepção do sentido possível, onde o pré-sentimento, a pré-compreensão tornam-se indispensáveis como garantia da própria hipótese (é a ausência dessa condição que enfraquece muitas das pesquisas de principiantes). Evidentemente, a verificação da hipótese e a interpretação posterior dos dados serão igualmente um instrumento de avaliação da capacidade seletiva do pesquisador. Mas é desde o início que a sensibilidade para com o sentido (a sabedoria?) se faz necessária como condição prévia da densidade significativa do processo e das conclusões.

Uma das maneiras de garantir a significância das hipóteses

teses é que um pesquisador esteja em contato com outros, para colher ao vivo, através do diálogo, as questões que se colocam no interior de uma experiência em andamento. Mas, se falamos em outros pesquisadores, é na suposição de que estes, por sua vez, estejam relacionados com a realidade, com o fenômeno a respeito do qual as hipóteses deverão ser formuladas. Quando a fenomenologia nos fala de *volta às próprias coisas* e de consulta ao mundo da vida, é para nos lembrar que a existência é a fonte de toda informação. Quem não penetra no interior da experiência humana e aí permanece, deixando-se atingir pelo sentido característico que aí circula, dificilmente poderá formular qualquer hipótese com chance de proporcionar um melhor conhecimento da realidade⁴.

Em resumo, a qualidade da hipótese acha-se relacionada com a atenção ao sentido, o diálogo e a colaboração com outros pesquisadores, a vivência experiencial da realidade.

Aliás, o que acabamos de dizer com relação à formulação das hipóteses de trabalho vale ainda mais no que diz respeito ao *levantamento de dados*. Também aqui, a grande preocupação do pesquisador será de obter dados significativos, isto é, relacionados com a significação da própria existência humana e suas diversas manifestações no interior da estrutura do mundo.

Gostaríamos de não deixar passar a oportunidade de notar a ambigüidade que pode existir no termo *dado*, principalmente quando se trata de questões humanas. Por um lado, os dados são respostas que colhemos às nossas perguntas. Dessa forma a natureza da resposta e seu conteúdo acham-se diretamente relacionados com a natureza e a qualidade da questão formulada. Fenomenologicamente falando, se quisermos respostas significativas, devemos começar por formular questões significativas⁵.

Por outro lado, porém, não são as nossas questões que dão significância aos dados. Esta aparece em função dos acontecimentos, uma vez que estes é que fazem emergir o sentido para uma consciência capaz de percebê-lo. Quer isto dizer que também as informações surgirão na tentativa que fizermos de melhor descrever os acontecimentos, na enumeração de seus diver-

sos aspectos, indispensáveis e suficientes para a intuição de sua significação essencial. A pesquisa inspirada na fenomenologia é descritiva também no levantamento dos dados, na coleta das informações.

A enumeração suficiente de aspectos significativos supõe, igualmente, que adotemos os diversos pontos de vista a partir dos quais estes aspectos podem aparecer. Tomando como ponto de referência a enumeração não exaustiva mas suficiente que apresentamos dos diversos elementos integrantes da *estrutura cultural simbólica*, podemos dizer que cada um desses elementos constitui um ponto de vista a partir do qual podemos considerar qualquer assunto. Assim, o levantamento de dados significativos a respeito da educação poderia ser feito mediante o estabelecimento de relações com o que, sobre o mesmo assunto, se diz a partir do ponto de vista político, econômico, religioso, familiar, social, etc. Enfim, a partir de todos os outros pontos de vista com os quais a questão esteja significativamente relacionada⁶.

Como se vê, estamos manifestando a dimensão estrutural da descrição dos dados através de uma enumeração significativa de seus diversos aspectos. Mas, assim como falamos de uma seleção das hipóteses e das questões, devemos falar agora de uma *seleção dos dados* ou das informações recolhidas. Somente reteremos aquelas cuja significação é relevante e indispensável para a caracterização do fenômeno como aparecimento de um determinado sentido em relação com os acontecimentos.

Esta referência aos acontecimentos é que nos levaria a falar não de dados, mas de *eventos* ou fatos. Como já dissemos anteriormente, Fernand Dumont fala-nos do *évènement-avènement du sens*, isto é, do acontecimento como surgimento do sentido⁷. Quer isto dizer que uma boa pesquisa fenomenológica supõe a sensibilidade para com os acontecimentos, uma consciência histórica aguçada⁸.

Isto dito, podemos entender o que seja o *tratamento fenomenológico dos dados*: trata-se de ordená-los estruturalmen

te a partir de uma ordem cujo sentido aparece como correspondência intencional à situação existencial. Nesta ordem é que encontramos a dimensão significativa tanto dos dados qualitativos como quantitativos. Aliás, constatamos hoje uma tendência a considerar como dados apenas as informações quantitativas, quantificadas ou quantificáveis. Isto se deve ao modelo teórico pressuposto ao levantamento das hipóteses⁹. Outros, porém, gostariam que nos detivéssemos tão somente em aspectos qualitativos, pressupondo um outro modelo teórico inicial. Para a fenomenologia tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos tornam-se relevantes na medida em que são significativos. E sua significação aparece, como dissemos em outro capítulo, a partir do estabelecimento de uma ordem, de uma hierarquia relacionada com os acontecimentos. A partir do momento em que os dados são apresentados de maneira estruturada, isto é, ordenados significativamente em função dos acontecimentos, eles estão prontos para serem submetidos à segunda fase da pesquisa que é a interpretação hermenêutica.

Aplicando agora nossa reflexão sobre a descrição significativa e a pesquisa ao campo da educação e da cultura, podemos dizer que essa primeira etapa metodológica, no tocante à formação da consciência cultural, tem o sentido de uma constatação do dado cultural¹⁰.

Tendo definido a educação como aprendizagem da cultura e de uma cultura, compreendemos como o filósofo e o cientista da educação, tanto como o pesquisador e mais ainda o educador, estarão particularmente preocupados em conhecer a cultura em cujo âmbito se dá a educação. A busca desse conhecimento poderá estar orientada tanto para os produtos da cultura, o mundo dos objetos culturais, como para os processos de sua manifestação e produção, assim como a maneira das pessoas viverem as situações culturais e o sentido que dão aos elementos e ao conjunto.

Constatar o mundo cultural significa, no âmbito da educação da consciência, aprender a ver, a ouvir, a perceber, discernir os sinais da identidade cultural, os traços caracte

rísticos da fisionomia de um grupo humano.

Para isso, já tivemos a oportunidade de anotar a importante contribuição oferecida pela antropologia cultural. Mas é importante lembrarmos que, a propósito de quase todos os elementos da estrutura cultural, outras ciências se constituíram cuja contribuição é igualmente indispensável para a constatação do fato em sua verdadeira significação. Com relação à utilização do mundo, temos que ver a contribuição da economia. No tocante às relações humanas, não podemos dispensar a contribuição da sociologia. E para entendermos o sentido do poder e da autoridade, devemos recorrer à ciência política. E assim por diante.

Quer isto dizer que a constatação dos fenômenos culturais, preparando e condicionando a análise, a interpretação, a crítica desses mesmos fenômenos, com ser uma tarefa difícil, nem por isso se torna menos necessária. Ao contrário, uma correta constatação apresenta-se como primeira fase no processo de *apropriação* consciente do sentido constitutivo de uma cultura e, como tal, constitutivo também da fisionomia que o educando assume progressivamente como membro da cultura assim constituída¹¹.

Valor pedagógico da atitude interpretativa ou hermenêutica

Se a primeira etapa do processo de educação da consciência cultural está relacionada com a constatação, o exame da realidade cultural e por isso mesmo com a pesquisa no campo da cultura e da educação, a segunda é caracterizada, em nome do sentido, pela interpretação dos dados, das informações, dos fatos ou eventos.

A descrição significativa, completa e ordenada, proporciona contacto com o fenômeno, pondo-nos em sua presença para um confronto cheio de provocações. A essas provocações é que a consciência deve reagir, em termos que sejam característicos de uma autêntica intencionalidade humana, na tentativa de perceber as diversas implicações do fenômeno ao nível do senti-

do da própria existência¹².

Não poderemos dizer que a consciência cultural esteja sendo educada senão na medida em que ela venha a adotar uma atitude mais profundamente compreensiva e crítica da mensagem cultural, da imagem de homem, do sentido enfim, veiculados pela cultura em cujo âmbito ela se situa.

Compreensão e interpretação. Uma hermenêutica crítica

A análise do discurso cultural tem merecido especial atenção de todos os estudiosos da educação que abandonaram a perspectiva de uma filosofia essencialista para adotar a perspectiva histórico-existencial, como é o caso, por exemplo, da fenomenologia.

Uma das primeiras preocupações da fenomenologia hermenêutica diz respeito às próprias condições da compreensão. Um fato, um conjunto de informações, uma mensagem supõem que aquele que os recebe possa atinar com o sentido do que é apresentado, a partir de uma base comum de significação: de uma linguagem, um contexto e um código.

Neste sentido, a dificuldade inicial a ser superada é a distância cultural, conotando outras formas de distância tais como a psicológica, a sociológica, a econômica, a política, etc.¹³. O pesquisador deverá interrogar-se a respeito de sua própria capacidade de compreender e interpretar os dados que recolheu ou que lhe foram propostos. A autocrítica inicial é-lhe sugerida pela atitude fenomenológica de *epoché*, em cujo nome deverá pôr entre parêntesis tudo o que já sabe, para estar atento ao sentido do texto tal como proposto pelo interlocutor, isto é, pela situação sócio-histórica que vai analisar¹⁴.

Uma segunda dificuldade, que passa a ser igualmente sugestiva de uma atitude indispensável para a compreensão, é que o texto (o fato) seja colocado em seu devido contexto. Quer isto dizer que o pesquisador precisa entrar no mundo em que tal

fenômeno aparece, isto é, na trama das relações estruturais por cujo meio o sentido circula. Sua análise consistirá, precisamente, em estabelecer as relações de sentido com a preocupação de descobrir as que de fato se estabelecem no mundo para configurar a fisionomia do fenômeno considerado. É então que coisas surpreendentes poderão aparecer¹⁵.

Mas a surpresa, — comparada aqui à admiração que dá lugar à indagação filosófica — só se intensifica, para transformar-se em instrumento de compreensão, na medida em que a mensagem pode ser descodificada criticamente. Com efeito, o pesquisador não se contenta em descodificar homogeneamente, isto é, mostrando o sentido que as pessoas implicadas atribuem àquele fenômeno, mas ao contrário procura descobrir o sentido oculto e não percebido espontaneamente. É por onde a *epoquê* deve ser completada por uma atitude propriamente reflexiva, que, sem suprimir o dado descoberto na *volta às coisas*, parte dele, sobre ele se apoia, discute-o sob vários ângulos, pondo-os à prova de todos os questionamentos significativos. Nas palavras de Paulo Freire, trata-se de colocar um ponto de interrogação na realidade, e, agora sim, fazendo apelo a tudo que sabemos ou que deveríamos saber sobre o assunto¹⁶.

Se a primeira fase da pesquisa pode ser chamada de constatação, a segunda merece o nome de *contestação*, e a atitude crítica passa a ser a segunda dimensão da consciência cultural a ser desenvolvida pela educação. Educar-se é aprender a criticar os dados e os fatos a partir do sentido que os define.

Em sua acepção negativa, a contestação consiste em dizer *não* ao que foi constatado. Mas este *não* pode ser progressivamente mais profundo, até chegarmos ao âmago da questão, a ponto de questionarmos o próprio sentido descoberto¹⁷. Isto supõe, por outro lado, que estejamos invocando um *outro* sentido em cujo nome questionamos o primeiro. Em sua acepção positiva, a contestação é a proposta de uma outra possibilidade, de um outro sentido, não apenas como alternativa equivalente, mas, precisamente, como mais significativa. Se a alienação da cons-

ciência ao privilegiar um único sentido é uma forma de absolutização, a contestação relativiza o mundo, estabelecendo e mantendo o relacionamento entre a situação e o horizonte do mundo. Outras experiências são possíveis, outros mundos, outras culturas, outro homem.

O questionamento de um sentido só existe face a um outro, a outros critérios, a outros valores. E assim o problema da crítica prolonga-se na questão dos valores e critérios invocados, a tal ponto que o risco da alienação reaparece no interior da própria contestação, quando a crítica não é submetida à autocrítica¹⁸.

Estamos em cheio no âmbito da axiologia, uma vez que, se as normas exprimem o valor em termos de ação, os critérios o exprimem em termos de julgamento epistemológico. E assim somos remetidos, em nome da epistemologia, em nome da educação e da cultura, a uma análise da própria experiência axiológica. Fenomenologicamente falando, o valor aparece quando estabelecemos uma relação entre os diversos elementos do mundo e o projeto que temos em vista, consciente ou inconscientemente. Neste sentido, é no relacionamento que se dá a experiência do valor¹⁹.

Como é o sujeito que estabelece esta relação, há na experiência axiológica uma dimensão subjetiva. Mas como a relação é estabelecida entre os elementos do mundo, há também uma dimensão objetiva. O homem não cria o mundo para em seguida atribuir-lhe valor, mas começa por constatar, por reconhecer um mundo existente, relacionando-o a seguir com o projeto individual e coletivo. Em resumo: o valor aparece quando o homem, subjetivamente, estabelece uma relação entre os elementos objetivos do mundo e o projeto veiculado pela cultura, do qual o sujeito tem uma consciência mais ou menos profunda. Dizer que o valor é subjetivo ou objetivo é uma maneira incompleta de descrever a experiência axiológica. Esta é uma experiência do homem, ser-no-mundo. Em sua complexidade estrutural, o homem vive num mundo de relações significativas²⁰.

Se quisermos agora descrever a própria experiência va

lorativa, deveremos distinguir os três momentos que a integram: a percepção do valor, sua expressão e a verificação.

Com relação à percepção, devemos começar dizendo que ela tem uma história, acompanhando as diversas etapas do desenvolvimento da consciência e da personalidade. Para uma criança, um bombom é mais importante que um livro. O parque de diversões, mais importante que a escola. Para o adulto, provavelmente, as coisas se invertem. Cada pessoa pode tentar seguir as etapas por que passou, e constatará que acabou dando importância a coisas que antes lhe pareciam sem valor, e vice-versa. Essas mudanças ocorrem em relação com acontecimentos ou situações que tiveram como efeito despertar-nos ou revelar-nos o valor das coisas e a hierarquia que entre elas se estabelecem. O que dissemos a respeito dos acontecimentos marcantes no interior da história cultural deve ser lembrado, *mutatis mutandis* a respeito da história dos indivíduos e grupos. O esquema axiológico de uma pessoa, incluindo critérios e normas, pode organizar-se a partir de uma percepção privilegiada dos valores religiosos, políticos, econômicos, técnicos, etc. Em suma, a experiência axiológica manifesta-nos a hierarquia de valores, critérios e normas, que uma pessoa, um grupo, uma cultura reconhecem como válida para nortear seus julgamentos e opções²¹.

O segundo aspecto da experiência valorativa diz respeito à expressão dos valores percebidos. E ela pode ser formal ou informal, explícita ou implícita. A expressão informal ou implícita encontra-se no próprio comportamento no qual as pessoas encarnam suas preferências. Existencialmente falando, esta expressão é a mais importante, e é ela que deve ser examinada quando queremos detectar o sentido axiológico que as pessoas dão às suas vidas²².

No entanto, em todas as culturas, encontramos também uma expressão formal daquilo que foi percebido como valor. Os diversos códigos têm por função explicitar e reunir as normas e critérios que devem nortear a conduta. Mas como a percepção dos valores tem uma história, há também uma história na expressão dos valores. A este respeito podemos constatar a possibili

dade de um descompasso, de um conflito e até mesmo de uma con-tradição, a história da percepção podendo caminhar mais rapida-mente que a da expressão. Neste caso teremos normas que não mais exprimem a percepção. Novos valores podem estar sendo per-cebidos quando as normas continuam exprimindo valores antigos. Há certamente defasagem entre ambas²³.

Evidentemente, poderíamos pensar também na hipótese con-trária de uma expressão mais avançada não corresponder à per-cepção lenta dos retardatários. Os legisladores teriam então conseguido um nível mais elevado de percepção do sentido da situação, do projeto e dos valores, e exerceriam o papel de pre-cursores da população. Embora esta hipótese não pareça ocorrer com muita frequência, não podemos deixar de reconhecer que a função legislativa poderia ter como um de seus aspectos pedagógicos não apenas exprimir uma percepção já alcançada, mas susci-tar, pela expressão renovada, a renovação da própria per-cepção²⁴.

O terceiro aspecto da experiência valorativa diz res-peito à verificação. E também aqui encontramos dois aspectos: um teórico, outro prático. No nível teórico, trata-se de veri-ficarmos de que maneira se faz, naquele grupo ou cultura, a le-gitimação dos valores invocados. É a tentativa de argumentar, de fundamentar não apenas a conduta mas os valores que a nor-teiam²⁵.

Em alguns casos, esta legitimação se faz em nome da tradição: foi assim que nossos antepassados nos ensinaram a agir. A conotação religiosa está frequentemente presente: são estes os mandamentos da lei de Deus. Nos meios cultos, esta legitimação se faz em nome da filosofia ou da ciência, que ra-cionalizam a conduta, as normas, os critérios. A pretensão do positivismo em eliminar qualquer influência religiosa ou metafí-sica influi no pensamento moderno no sentido de procurar bases científicas para os critérios e as normas. Mais recentemente, os estudiosos da questão mostraram a relação que se estabelece entre a legitimação dos valores e as ideologias, iniciando as-sim uma nova etapa no desenvolvimento da axiologia e da crite-

riologia como capítulos essenciais da própria epistemologia²⁶.

Mas, além da verificação racional, pode haver também uma verificação existencial, que é finalmente a mais importante. Que tipo de homem vieram a ser as pessoas que adotaram semelhantes valores, normas, e projetos? É por onde escapamos a toda consideração abstrata para colocarmos a questão global da existência e de sua expressão concreta. As pessoas que assim vivem são mais felizes, mais realizadas, mais humanas? O ponto final leva-nos ao ponto de partida: como se concebe, num determinado contexto cultural, a realização humana? não poderia estar havendo uma perversão das aspirações fundamentais, e uma alienação do desejo?²⁷.

Tudo isto nos mostra a complexidade de uma hermenêutica crítica, acuando -nos a um aparente círculo vicioso. A saída pode ser encontrada exatamente no prosseguimento da tarefa, sem que tenhamos de dizer a última palavra ou de encerrar o discurso. A chance da autocrítica está no diálogo crítico, não só ao nível teórico mas prático. É por onde a atitude inicial de pesquisa, isto é de constatação da realidade, reaparece como renascimento da questão, reinserção na estrutura cultural simbólica, para que nossas conclusões sejam reinterpretadas à luz dos acontecimentos, a cuja luz o sentido global se reorganiza, os valores se rehierarquizam, as normas se aclaram²⁸.

Tudo isto mostra igualmente como e quanto o pesquisador-educador não pode deixar de comprometer-se com sua pesquisa. Talvez seja esta uma das razões pelas quais em geral se prefere tão somente constatar, levantar dados, sem interpretá-los criticamente. Muitas dissertações e teses, pretensamente *objetivas* deixam simplesmente para outros a tarefa interpretativa. Sem negar que as pesquisas de mera constatação possam ser de alguma utilidade, devemos, no entanto, reconhecer que elas comportam um índice muito baixo de pedagogicidade, pouco contribuindo para a educação da consciência cultural. O *mito da neutralidade científica* não nos dispensa de um pronunciamento sobre a realidade, pronunciamento que desvela não só um possível sentido dos

acontecimentos, mas ainda os critérios de que nós próprios nos valemos para nos pronunciarmos a seu respeito²⁹. O diálogo crítico tem frequentemente desmascarado os pesquisadores *imparciais*, mostrando como e quanto estavam ocultamente comprometidos com ideologias inconfessadas, quando não com uma forma superada de legitimar critérios e normas.

Nesse particular, são cada vez mais frequentes as críticas feitas aos educadores e às elites culturais como instrumentos da ideologia dominante, no momento mesmo em que pretendem colaborar para uma educação da consciência, no sentido de que ela não seja uma forma mecânica de assimilação e acomodação ao modelo de homem imposto no interior da cultura graças à dominação de um grupo, de uma classe, de um setor apenas da população³⁰. É por esse motivo que a interpretação crítica dos acontecimentos, a análise dos dados (para utilizar uma expressão consagrada), não pode ser feita, como ficou claro a partir da descrição da experiência axiológica, sem uma explícita referência ao projeto e aos projetos implicitamente presentes em toda situação humana.

Dimensão pedagógica da atitude projetiva existencial

É interessante notar que os *bancos de dados*, a intensificação das pesquisas, as técnicas de tratamento ou processamento dos dados estão cada vez mais relacionadas com o planejamento nos diversos setores da administração social, política e econômica. Embora isto mesmo já possa ser objeto de alguma crítica, não deixa de ser para nós uma indicação a respeito da terceira etapa da pesquisa, relacionada com a educação da consciência cultural. Trata-se não apenas de reconhecer a existência de um projeto veiculado pela cultura, mas ainda de nos pronunciarmos *projetivamente* sobre ele³¹.

O terceiro momento na atitude crítica diz respeito à tentativa de renovação, de instauração de uma nova hierarquia de valo-

res, de acréscimo de sentido ao discurso histórico do grupo humano considerado. Por todos esses motivos, estamos às voltas com a criatividade, a liberdade, a imaginação. Uma pesquisa fenomenológica não se contenta em constatar e contestar, mas prolonga-se no relacionamento do presente com um projeto futuro, mais significativo, mais satisfatório. Projetar é precisamente acrescentar sentido, o que implica, da parte do pesquisador-educador, um esforço característico e muito exigente para não ser repetitivo. Como nos lembra Bourdieu, educar não é reproduzir mas dar um passo à frente. Isto não é tão fácil como pode parecer à primeira vista, pois não se trata de dizer qualquer coisa, mas de manifestar novas possibilidades provocadoras de novas opções³².

Merleau-Ponty, a este respeito escreve:

*"Ce qui définit l'homme n'est pas la capacité de créer une seconde nature, — économique, sociale, culturelle —, au-delà de la nature biologique c'est plutôt celle de dépasser les structures créées pour en créer d'autres"*³³.

A capacidade inicial de criar, de fazer cultura transformando o mundo, corresponde à preocupação do pesquisador em constatar o que o homem já fez, o sentido que já deu ao mundo. Mas a grande característica humana aparece em relação com a capacidade que o homem tem de criticar o que ele próprio fez, o que ele próprio acrescentou à natureza. A dimensão crítica mostra a transcendência do homem relativamente às suas próprias obras, tanto mais que estas nunca são perfeitas, podendo mesmo manifestar principalmente a incapacidade do sujeito humano em manter-se senhor de suas obras. Mas, quer pela conotação negativa quer pela positiva, a definição do homem implica que ele seja e permaneça capaz de criar novas situações, novas estruturas, novas relações envolvendo todos os elementos da cultura. A característica do homem não seria tanto a de criar como a de recriar. E é exatamente isto que está implicado no sentido do

trabalho humano. Enquanto o animal repete o mesmo modelo, e por isso não trabalha,

*"le sens du travail humain est donc la reconnaissance, au delà du milieu actuel, d'un monde de choses visible pour chaque JE sous une multiplicité d'aspects, la prise de possession d'un espace et d'un temps indéfinis... Ces actes de la dialectique humaine révèlent tous la même essence: la capacité de s'orienter par rapport au possible, au médiate, et non par rapport à un milieu limité... Ainsi la dialectique humaine est ambigüe, elle se manifeste d'abord par les structures sociales ou culturelles qu'elle fait apparaître et dans lesquelles elle s'imprisonne. Mais ses objets d'usage et ses objets culturels ne seraient pas ce qu'ils sont si l'activité qui les fait paraître n'avait aussi pour sens de les nier et de les dépasser"*³⁴.

Este texto de Merleau-Ponty, por nós grifado, permite-nos afirmar a dimensão propriamente humana da pesquisa, enquanto não se furta à tarefa (trabalho!) de situar-se relativamente ao possível. Permite-nos igualmente afirmar que uma verdadeira pesquisa, como um verdadeiro trabalho, serve ao homem como instrumento de libertação relativamente às estruturas sociais por ele criadas, mas das quais pode tornar-se prisioneiro. Em sua dimensão projetiva, supondo a contestação das situações alienantes, a pesquisa deve apontar novos rumos.

Ao meio do texto que acabamos de citar, Merleau-Ponty escreveu uma frase ainda mais forte e significativa:

*"Et l'on montrerait aisément que la signification de la parole ou celle du suicide et de l'acte révolutionnaire est la même"*³⁵,

esta significação sendo propriamente a de pôr em questão o mundo atual com a convicção de que um outro é possível, e que vale a pena investirmos nessa possibilidade. Quer isto dizer que numa pesquisa-projetiva há certamente e sempre uma dimensão re-

volucionária, cujo sentido é a do trabalho ao mesmo tempo que a da palavra, que não se esgotam naquilo que criaram.

Já tivemos a oportunidade de lembrar o que Jean Ladrière nos diz a respeito da utopia³⁶. A utopia poética é aquela cujo projeto pretende ser atualizado, presencializado unicamente por meio da palavra, como se fosse suficiente descrever o mundo ideal para que ele passasse a existir. É a exasperação da criatividade por meio de uma palavra pretensamente onipotente. A utopia poética esvazia o sentido do esforço como tentativa de vencer as resistências do mundo.

Por outro lado, a utopia realista e pragmática pretende programar o futuro com os recursos atuais, tanto técnicos como científicos e econômicos. Ela presencializa não o futuro, mas os meios de sua realização eficaz, e, como tal, esvazia o sentido de uma verdadeira novidade. O futuro seria uma réplica do presente, literalmente produzido, ou reproduzido, pelo presente.

Uma e outra forma de utopia desconhecem o que poderíamos chamar de corte ou de reviravolta no interior do discurso cultural³⁷. É claro, porém, que a afirmação da possibilidade dessa reviravolta significativa não quer dizer que ela ocorrerá necessariamente. Ao contrário, a possibilidade da criação baseia-se na possibilidade da negação daquilo que já foi feito por nossos antepassados. Com o desgaste da história, a próxima geração poderá contestar o que criamos. Há sempre uma usura do tempo, das instituições, do sentido. A consciência crítica vai portanto perfazer-se na consciência do provisório e do relativo. O passo não é o caminho, o presente não é a eternidade, este percurso não é o único, esta solução não é a única³⁸.

Mas é importante que haja caminhos e que eles sejam apontados. Esta não deixa de ser uma das tarefas a que se propõe o pesquisador ao colaborar na educação da consciência cultural.

Dimensão da consciência cultural

Tudo quanto dissemos em termos de constatação, contes-
tação e projeto, está relacionado com o que poderíamos chamar
de dimensões históricas da cultura, relativamente às quais a e-
ducação terá um papel a desempenhar para o desenvolvimento de
uma consciência cultural.

A cultura como herança

Sendo a cultura a *fisionomia que um grupo humano ad-
quire através de sua história*, compreendemos facilmente que um
patrimônio cultural se constitui progressivamente, integrando
os diversos produtos da cultura³⁹. Os bens culturais nos são
oferecidos pelos antepassados, mas devem ainda ser apropriados
por um ato pessoal de relacionamento com eles. Se, por um la-
do, podemos dizer que somos fruto do passado, por outro, pode-
ríamos permanecer na ignorância do que isso significa concreta-
mente. Existe alienação a respeito do passado na medida em que
desconhecemos até que ponto o sentido de nossas vidas está sen-
do influenciado por ele. A consciência cultural significa, co-
mo apropriação da herança, uma tomada de consciência do sentido
que nos vem das origens, em relação com o esforço dos homens
que nos precederam, em perceber e manifestar o sentido da exis-
tência humana.

A educação da consciência cultural comporta toda uma
dimensão de desenvolvimento da memória cultural, da lembrança
cultivada da mensagem que nos vem do passado. A hermenêutica
da herança torna-se verdadeiramente arqueologia, isto é, busca
do sentido das origens, busca do sentido que nos vem das raí-
zes⁴⁰.

Devemos, no entanto, reconhecer que uma coisa é a ar-
queologia, outra o arqueologismo. Com efeito, se quisermos ve-
rificar a significação mais profunda da atitude tradicionalista,

descobriremos que ela implica um princípio de interpretação que se formula da seguinte maneira: as coisas são como foram desde o princípio. Ou melhor, o sentido das coisas só pode ser encontrado em suas origens. Semelhante atitude acha-se certamente relacionada com o que a religião nos ensina a respeito da criação. No princípio Deus fez as coisas bem feitas, com um sentido pleno. Face a esta concepção religiosa da pureza das origens, a educação poderia definir-se segundo a expressão de Péguy, como sendo o *ressourcement*, a volta às fontes, a refundação. Para o tradicionalismo arqueológico, a perfeição está no começo, e o projeto só pode ser concebido como retomada do projeto inicial⁴¹.

A cultura como vivência atual

Embora a herança se tenha constituído no passado, é não presente que a vivemos em termos de experiência. É no presente que entramos em contacto com o sentido em circulação entre os diversos elementos da estrutura cultural, especialmente quando os abordamos em termos práticos.

Se, em relação à herança, falamos da necessidade de desenvolvermos a memória cultural com vistas à compreensão arqueológica do sentido que nos vem das raízes, devemos aqui falar de uma *inteligência* da realidade em vista de uma hermenêutica do presente. O existencialismo chama-nos a atenção para a importância do momento presente, pois é nele que vivemos, é nele que encontramos nossa chance de inserção e engajamento. As filosofias da ação insistem em que não deixemos passar a hora de agir, pois isto seria uma omissão. E, mais que todas as outras, as filosofias pragmáticas afirmam a importância dos resultados imediatos⁴².

Mas, também aqui, devemos distinguir entre o senso do presente e o conservadorismo essencialista. Para este, as coisas são o que são em razão de sua essência. E as essências são eternas, imutáveis. Toda mudança só será admissível na medida

em que não atingir o essencial, o central, o profundo. Isto significa, finalmente, que sô pode haver mudanças superficiais, acidentais, aparentes.

Com relação às instituições (a escola, a família, o estado...) dir-se-ã que elas têm algo de essencial e imutãvel, a ser *conservado* a todo custo. Um dos principais inconvenientes dessa posição é que ela não percebe o caráter histórico das instituições, e acaba considerando como eterna uma de suas expressões passageiras. O conservadorismo essencialista não deixa de ter também uma inspiração religiosa, na medida em que estabelece uma relação entre a essência das coisas e as idéias divinas que presidiram à criação. As idéias divinas são eternas, por isso a essência das coisas não pode mudar. Para os conservadores, a educação da consciência cultural consistiria, antes de mais nada, em descobrir o essencial, discernindo-o do acidental, aderindo ao primeiro e negligenciando o segundo⁴³.

A cultura como projeto

A herança e a vivência, sozinhas, não nos proporcionariam a possibilidade de percepção de todos os aspectos do sentido em circulação na cultura. O passado e o presente relacionam-se com o futuro, e este implica uma atitude de criatividade e liberdade. Por esse motivo, a educação da consciência cultural dependerã também de uma hermenêutica da opção e do projeto, em íntima relação com a imaginação criadora⁴⁴.

Nesta perspectiva, reconhecemos que hã um sentido que nos vem do fim uma *teleologia*, completando o sentido que nos vem do passado e se manifesta no presente. A atenção especial que se dá ao projeto é que se chama de atitude revolucionãria, principalmente voltada para o futuro e a inovação. Mas aqui também devemos distinguir entre uma atitude revolucionãria crítica e uma outra, acrítica ou anãrquica. Esta última insiste de tal forma na novidade que acaba aceitando ou propondo qualquer espèce de mudança, como se o importante fosse simples

mente mudar⁴⁵.

Já o revolucionário crítico preconiza a mudança para melhor. E ao querer o melhor, faz intervir novos valores, novos critérios, e, por isso mesmo, uma nova hierarquia como manifestação de um novo mundo e de um novo modelo de homem.

Como se percebe, a educação da consciência cultural comporta três aspectos complementares, que poderíamos caracterizar como sendo a hermenêutica da herança, a hermenêutica da vivência e a hermenêutica do projeto. É a procura do *logos*, na *praxis*, num contexto de liberdade.

Se a educação propicia o acesso a uma identidade cultural, podemos, por outro lado, falar de uma tríplice forma de alienação: relativamente ao passado, ao presente e ao futuro. Nenhuma das dimensões históricas da cultura poderia estar ausente no processo de educação da consciência cultural. A isto deve estar atento o educador em todas as suas atividades, a começar pela pesquisa no âmbito da educação.

CAPÍTULO VII

O ATO PEDAGÓGICO E O DIÁLOGO EDUCACIONAL

Tornou-se habitual, hoje em dia, atribuir à instituição universitária uma tríplice função de pesquisa, docência e serviço à comunidade, como condição para o desempenho de sua missão educativa no seio da sociedade. Embora estas funções não devam ser consideradas como atribuições exclusivas da Universidade, sua indicação por via institucional e para efeito de reflexão sobre o papel educacional da escola serve de ocasião privilegiada para tentarmos verificar, filosoficamente, o sentido mais profundo da docência.

Por outro lado, uma reflexão fenomenológica leva-nos a mostrar como a educação implica necessariamente em aprendizagem e correlativamente em ensino. Várias vezes dissemos, anteriormente, que a educação é aprendizagem: da cultura, da imagem de homem veiculada pela cultura, do sentido em circulação, do mundo, da intersubjetividade, da correspondência aos apelos, etc.

Compreendemos assim desde logo, a importância de uma reflexão sobre a aprendizagem e a docência no âmbito de uma filosofia da educação. A docência só pode ser compreendida em função da aprendizagem, a tal ponto que o ato pedagógico só pode ser descrito a partir das relações que entre ambas se estabelecem. Mas ambas, por seu turno, só se podem compreender a partir de suas relações com a cultura.

Cultura e aprendizagem

A fenomenologia reconhece a primazia do existencial ao nível das experiências fundamentais do ser-no-mundo. A existência é a fonte primeira de informação a respeito do homem, e

por isso dizemos que ela é o fenômeno fundamental.

Mas, logo em seguida, a fenomenologia convida-nos a acrescentar que a cultura é a forma própria de fenomenalização da existência humana. Isto significa uma tomada de posição relativamente ao clássico problema da natureza e da cultura¹.

Em seus diversos aspectos, este problema sempre reaparece. A forma atual de sua discussão acha-se significativamente ligada ao tema do enlouquecimento da cultura, isto é, do homem!, que se esqueceu de si mesmo, de sua natureza, e acabou construindo um mundo de poluição e morte, violência e destruição, hiper-repressão e atrofia do desejo. Serge Moscovici escreveu neste sentido um importante volume intitulado *A sociedade contra a natureza*, enquanto Edgard Morin nos fala sobre *A natureza, o paradigma perdido*².

Sem cair nos extremos do naturalismo ou do culturalismo, devemos reconhecer que a experiência cultural, no sentido pleno, só é possível ao homem, e que, por outro lado, nenhuma forma de cultura esgota as possibilidades humanas, podendo mesmo apresentar-se de maneira contraditória com as aspirações mais profundas, mais naturais do homem e dos homens.

Numa perspectiva propriamente metafísica, não há como negar a primazia da natureza sobre a cultura. Mas, precisamente, a fenomenologia não é uma metafísica. De seu ponto de vista, de vemos reconhecer que a natureza humana só se manifesta culturalmente, e é ainda através da cultura que podemos chegar à natureza, falar a seu respeito, tanto em termos de observação ingênua como em termos de uma hermenêutica crítica. Só podemos falar da natureza em termos de cultura.

Por outro lado, antropólogos, arqueólogos, historiadores e todos os outros que se interessam pelas origens da cultura são unânimes em dizer que ela aparece pela primeira vez quando algo se acrescenta à natureza. É esse acréscimo, esse mais que é sinal do homem. Lévi-Strauss vê no aparecimento da norma o sinal mais primitivo da cultura³. Outros preferem indicar o aparecimento do instrumento. Outros enfim a organização social. Se

Ja qual for o indicador, uma coisa é certa: a cultura aparece quando, terminado o processo de hominização, começa a humanização. Chamamos de hominização o processo bio-genético que termina com o homem, enquanto a humanização é o processo cultural que começa com ele ⁴. Entre a hominização e a humanização, a diferença essencial está em que a segunda começa com a cultura, e esta se caracteriza precisamente pelo que se acrescenta à natureza pela criatividade humana, e, finalmente pela possibilidade da aprendizagem. Há cultura onde e quando a aprendizagem se torna possível.

Jean Piaget deu a um de seus livros um título bastante sugestivo para o nosso propósito: *compreender é inventar* ⁵. Quer isto dizer, ao mesmo tempo, que inventar é compreender. Tanto num sentido como no outro, a fórmula utilizada por Piaget é oportuna para nos fazer perceber a relação que existe entre a cultura, a inventividade e a aprendizagem.

Em outros contextos, se dirá, em consonância com Hegel que a cultura transforma a natureza por meio de trabalho ⁶. Notemos, nessa idéia, primeiramente o aspecto de transformação da natureza: por meio da cultura ela adquire uma outra forma, uma outra estrutura, uma outra fisionomia. É o que queremos dizer ao escrever que a natureza só se manifesta, só se fenomenaliza em termos de cultura. Notemos, em segundo lugar, que essa transformação se dá mediante o trabalho. Ora, no sentido forte da palavra, o trabalho é a aplicação do homem em relacionar-se com o mundo natural, marcando-o com sua inteligência e suas mãos. Ao contrário das forças da natureza, a força do trabalho só transforma significativamente esta última porque faz emergir a inteligência inventiva. Notemos, finalmente, e é o mais importante no presente contexto, que inventar é aprender, e aprender é inventar. Se o trabalho transforma a natureza gerando cultura, se a inventividade é ao mesmo tempo ocasião e efeito da aprendizagem, compreendemos como e porque também a cultura se relaciona com a aprendizagem em todos os sentidos possíveis.

Ora, se anteriormente pudemos dizer que a educação é aprendizagem da cultura, podemos agora simplificar nossa frase

dizendo simplesmente que há educação quando há aprendizagem. Esta passa mesmo a ser a característica do homem — sua capacidade de aprender. No sentido forte do termo, somente ele aprende, como somente ele trabalha, e somente ele faz a experiência da cultura. Todos estes passam a ser aspectos integrantes de uma experiência mais profundamente original que é a humanização. Com o sentido que lhe demos e lhe daremos daqui a pouco, podemos dizer que o homem se humaniza por meio da aprendizagem, isto significando, ao mesmo tempo, que ele se humaniza por meio da educação e da cultura. Neste sentido, podemos identificar humanização e educação.

Neste capítulo, a filosofia da educação muito ganha em estabelecer um diálogo aprofundado com a psicologia da aprendizagem, com o intuito principal de ser informada a respeito das condições psicológicas de uma verdadeira aprendizagem humana. Mas, como se trata de um diálogo, também a filosofia tem algo a dizer à psicologia, especialmente no tocante à descrição fenomenológica da aprendizagem, na tentativa de desvelamento de seu sentido humano.

Para a fenomenologia, especialmente a de Merleau-Ponty, é importante não confundirmos a aprendizagem e o adestramento (*dressage*). Com relação a esta distinção, diremos que um animal nunca aprende, embora possa ser adestrado, podendo adquirir comportamentos diferentes dos que lhe são naturalmente espontâneos⁷.

Em seu livro *A estrutura do comportamento*, fazendo a crítica do behaviorismo e da reflexologia, Merleau-Ponty mostra-nos como a aprendizagem propriamente dita está relacionada com as estruturas no interior das quais se dá o relacionamento do sujeito e do mundo. Já dissemos, anteriormente, o sentido da distinção entre formas sincréticas, amovíveis e simbólicas. Embora progressivamente passemos de respostas meramente reflexas (ao nível das formas sincréticas) a comportamentos adquiridos (ao nível das formas amovíveis), a aprendizagem propriamente humana verifica-se ao nível das formas simbólicas, cujas características tivemos, anteriormente, a ocasião de descrever.

A distinção entre três espécies de formas ou estruturas deve, porém, ser completada com aquela outra distinção entre a ordem física, vital e humana. Esta distinção, lembra-nos Merleau-Ponty, não corresponde simplesmente a três ordens de seres diferentes, mas aos três níveis que podemos encontrar no próprio homem: ele é fisiológico, biológico e humano. Mas a presença de três aspectos diferentes no interior da estrutura humana não impede, antes postula, que eles aí se encontrem estruturados, isto é, formando um todo cujo sentido provém da ordem que entre eles se estabelece. Dessa forma, tanto o fisiológico como o biológico, no interior da estrutura humana, têm um sentido propriamente humano, que lhes é dado, precisamente, pela estruturação ou pelas relações estruturais de sentido⁸.

Eis porque, pensar na possibilidade de colocar o problema da aprendizagem humana a partir das características que são as de uma ordem inferior (fisiológica ou biológica) é esquecer o princípio da estruturação humana propriamente dita, é reduzir a aprendizagem à aquisição de comportamentos, é transformar a aprendizagem em adestramento. Esta é a principal objeção que se pode levantar à teoria behaviorista da aprendizagem, na medida ao menos em que ela não supera os principais inconvenientes da reflexologia de Pavlov ou de seus seguidores⁹.

Na verdade, na concepção da aprendizagem está igualmente implicada uma concepção do mundo, cujo sentido modifica profundamente a noção de estímulo, — e uma concepção do sujeito, cujo sentido modifica totalmente a noção de resposta.

Com relação à concepção do sujeito humano, podemos reportar-nos a tudo quanto dissemos, anteriormente, a respeito de sua estrutura. Parece, no entanto, indispensável observarmos aqui que, ao falarmos de aprendizagem, não nos estamos referindo unicamente à aquisição *intelectual* de novos conhecimentos. Uma teoria cognitivista da aprendizagem seria certamente inaceitável se quisesse reduzir esta última à sua dimensão intelectual, como se também o sujeito humano pudesse ser reduzido à sua dimensão racional. Um cognitivismo mal compreendido não deixaria de ser uma forma de racionalismo, com todos os inconvenientes dele de-

correntes, tanto para a concepção do homem como do mundo¹⁰.

Mas assim como devemos recusar uma concepção racionalista da aprendizagem, devemos igualmente contestar uma concepção voluntarista ou moralista, tendente a descuidar os aspectos racionais da educação para insistir, principalmente, senão exclusivamente, na dimensão afetiva ou voluntária¹¹.

Pelo mesmo motivo, reconhecemos ser insuficiente dizer que a aprendizagem consiste em adquirir habilidade físicas relacionadas com a utilização de instrumentos ou a solução de dificuldades mecânicas.

Uma concepção adequada da aprendizagem é aquela que a descreve em função da estrutura característica do sujeito humano em toda a sua complexidade. Dizer que o sujeito humano é capaz de aprender, é dizer que sua estrutura constitutiva pode relacionar-se de maneira nova com o mundo, manifestando, na intencionalidade, uma nova forma de correspondência ao mundo intencionado. É o sujeito que aprende, e não apenas sua inteligência, sua vontade ou suas mãos. É por isso que falamos de uma aprendizagem humana, distinguindo-a de toda outra forma, se é que existe!, mas distinguindo-a em todo caso do sentido metafórico que é o seu ao falarmos de uma aprendizagem animal, biológica ou fisiológica.

Mas dizer que a aprendizagem humana respeita a estrutura do sujeito em ato de intencionamento do mundo, é dizer também que ela se caracteriza não menos essencialmente pela maneira como se situa relativamente ao mundo. Ora, ao falarmos do mundo, dissemos, anteriormente, que ele pode ser descrito como uma estrutura cultural simbólica. A aprendizagem humana consiste precisamente em aprender a lidar com essa estrutura cultural simbólica respeitando-lhe as características essenciais.

É neste sentido, antes de tudo, que uma aprendizagem verdadeiramente humana é também uma aprendizagem *significativa*. É aprendizagem do sentido em circulação na estrutura cultural simbólica, de tal sorte que ela possibilite uma correspondência humana a este mesmo sentido. Na medida em que tomamos as palavras

em todo o seu rigor, sō hã verdadeira aprendizagem se for humana e significativa.

Novamente vemos a importância em estabelecermos uma relação entre a noção de sentido e a de estrutura (do mundo). Hã sentido no mundo, e a aprendizagem consiste em descobri-lo. Mais concisamente ainda, *hã sentido*, e *ẽ* isto que a aprendizagem vai descobrir. Concretamente falando, esse sentido estã em circulação, e a aprendizagem deverã aprender a estabelecer as relações entre os diversos elementos da estrutura entre os quais o sentido estã circulando. Mais ainda, trata-se de aprender a pôr o sentido em circulação, a intensificã-la para que daĩ possa resultar mais sentido.

E *ẽ* então que, tendo percebido o sentido, os diversos sentidos, a circulação do sentido, o homem poderã dar uma nova resposta, como correspondência intencional ã situação vivenciada. Por isso dissemos, desde o inĩcio, que educar-se *ẽ* aprender a dar respostas ãs mensagens em circulação no mundo. Aprender a perceber os apelos e a dar-lhes respostas constitutivas de nossa prõpria personalidade, eis a característica de uma aprendizagem humana e significativa.

Aliãs, convẽm lembrar igualmente o que jã dissemos a respeito do sentido em sua trĩplice acepção de significação, orientação e percepção existencial. Hã na aprendizagem significativa uma dimensão de *logos* na percepção de significações (antropologia), uma dimensão de *praxis*, em relação com a orientação da vida em nome dos valores e do projeto (antropopraxis), e tudo isto em relação com uma realidade presente que se dá a conhecer por uma consciẽncia perceptiva existencial¹².

Talvez seja esta a razão pela qual podemos dizer de maneira sintética que, para a fenomenologia, a educação consiste finalmente em aprender a ser homem e a comportar-se como tal. A disjunção dos aspectos da aprendizagem, correspondente ã disjunção dos aspectos integrantes da estrutura do sujeito, constitui uma desagregação de tal ordem que não mais possamos falar de aprendizagem, mas de um de seus arremedos. Na medida em que identifi

camos a educação e a aprendizagem humano-significativa, essa disjunção passa a ser a própria definição da alienação, tanto da educação como da aprendizagem. Como tais, nem uma nem outra são salutareas ao homem.

O ensino-aprendizagem

Por tudo quanto dissemos até agora, já compreendemos que o ensino é, ou poderia ser o reverso da medalha da aprendizagem. Seu objetivo é a aprendizagem, de tal forma que os aspectos característicos desta última passam a ser os sinais norteadores do primeiro.

Ensinar é colaborar para que a aprendizagem se torne possível, mas é principalmente colaborar para que ela se verifique com as características que a definem como humana e significativa. Por vezes se diz que o ensino consiste em facilitar a aprendizagem¹³. Quer-nos parecer que esta expressão (facilitar) torna-se fraca no contexto da criatividade a que fizemos alusão desde o início, para mostrar como a cultura aparece, acrescentando-se à natureza, como fruto do trabalho, isto é, de um esforço do homem para dar sentido ao mundo que está simplesmente diante dele. Ensinar é participar no processo de aprendizagem com o esforço correspondente ao trabalho gerador de cultura. O ensino é o trabalho que gera cultura sob forma de aprendizagem. A isto é que se pode chamar de essência do ato pedagógico.

Poderíamos quase pensar que a melhor coisa a fazer acerca do ensino seria refletirmos a respeito da aprendizagem. No entanto, logo percebemos que essa reflexão, por sua vez, devolve-nos algumas questões pertinentes: quem ensina, o quê e como, para que possa haver aprendizagem?

Com relação à primeira dessas questões, cabe-nos insistir, primeiramente, na ambigüidade que pode haver em se pretender separar, de um lado, os que ensinam, de outro, os que aprendem. Desde o início de nossas reflexões, vimos insistindo em

nossa condição comum de educandos. Todos, na vida, de uma forma ou de outra, somos educandos e educadores. A própria criança que acaba de nascer ensina-nos qual deve ser a atitude do adulto diante de alguém que é inteiramente dependente e disponível.

No entanto, a medida que as posições se definem a partir das *tarefas* que vamos progressivamente assumindo no interior do mundo humano, também as situações de aprendizagem e de ensino apresentam-se de maneira mais caracterizada. E o que deveríamos tentar melhor compreender é precisamente a estrutura significativa dessa *situação*.

Um dos aspectos que não tardam a aparecer em relação direta com a significação da aprendizagem é que o ensino pode descrever-se como acontecendo numa situação de intersubjetividade. A existência humana é coexistência. O sentido do mundo acha-se em circulação entre as pessoas. Também a aprendizagem apresenta-se desde o início como um ato do ser-no-mundo-com-os-outros.

Neste contexto, não há dificuldade em compreender que algumas pessoas já tenham aprendido coisas que outras não aprenderam ainda. É o caso típico da criança diante de seus pais. Por sua história de vida, estes já tiveram tempo de viver, de coexistir, de relacionar-se com o mundo, e de refletir sobre tudo isso.

A partir da menção feita à criança, poderíamos quase nos perguntar se ainda tem sentido falarmos em autodidatismo. Em profundidade, não há autodidatismo, esta palavra passando a significar tão somente o esforço particular feito pelo indivíduo, independente da colaboração imediata de outras pessoas, para aprender relativamente sozinho o que na realidade é fruto de uma experiência comum.

E ao falarmos de pessoas que poderiam ajudar, não temos dificuldade em compreender que umas mais que outras poderão fazê-lo. São certamente aquelas que, por sua vez, mais aprenderam, estando pois em condição de mais ensinar. Evidentemente, ao falar de mais ensinar, poderíamos falar também de melhor ensinar.

Hã pessoas que nã apenas sabem, mas ainda sabem ensinar. É na convivência com elas que a situação de ensino aparece como sendo a da aprendizagem intersubjetiva.

Estas observações nos levam a distinguir entre o conteúdo do ensino-aprendizagem e as condições de sua transmissão. Com relação a ambos os aspectos, podemos admitir que certas pessoas assumam, dentro da sociedade, a tarefa de buscar competência em vista de um melhor ensino-aprendizagem. É o caso típico dos educadores por profissão, e dos professores, na medida em que estes últimos pretendem ser também educadores.

A formação de professores-educadores torna-se decorrência necessária de quanto vimos dizendo, e hã de comportar uma dimensão essencial de competência, relativa tanto às questões de conteúdo como às condições da aprendizagem. Neste duplo sentido, percebemos como a docência estã intimamente relacionada com a aprendizagem anterior ou simultânea por parte do próprio docente. Sua preparação é tarefa das mais importantes, na medida em que se tenha em vista o desenvolvimento cultural a ser obtido mediante a intensificação da aprendizagem de um número maior de pessoas.

Quando hoje, no Brasil, se insiste na necessidade de melhorarmos o nível do ensino, do primeiro ao terceiro grau, esta preocupação é das mais salutares. No entanto, no âmbito da Universidade, continuamos assistindo a algumas anomalias inconcebíveis à luz da filosofia da educação. O descaso pela docência, em nome de uma especial atenção à pesquisa, pode significar pura e simplesmente a alienação de ambas. Uma pesquisa não voltada para a aprendizagem por parte de outros é alienada e alienante. Uma docência não animada pela pesquisa tanto em matéria de conteúdo como de método tende a trabalhar no vazio (e isto não é trabalho), alienando-se por empobrecimento, por perda de tempo, não acrescentando sentido humanizador. Uma docência que assim proceda não culturaliza, não desenvolve ninguém. Igualmente, uma pesquisa que não ponha o sentido em circulação é, por definição, estática, conservadora, não desenvolvimentista.

A crise do ensino, tanto no Brasil como em outros países, talvez seja uma das principais razões pelas quais já se tenha proposto a desescolarização da sociedade e uma maior atenção à chamada educação informal. Apesar do paradoxo, a escola não tem aparecido como lugar do ensino-aprendizagem. Ao lado dela, multiplicam-se os fatores de uma educação informal, cuja atuação junto ao educando acaba sendo maior, embora quase sempre igualmente alienante¹⁴.

Isto mesmo vem colocar o problema de uma população não escolarizada que, nem por isso, deixa de fazer parte integrante do grupo cultural. Ao lado de uma cultura e de uma educação das elites, encontramos uma cultura e uma educação popular, cuja importância não é menor que a primeira. Se a educação é o processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por suas respectivas culturas, devemos reconhecer que essa imagem se transmite muito mais fora das escolas que dentro delas. É claro, porém, que esta transmissão se faz, muitas vezes, através de meios que não convidam à conscientização, contribuindo antes para o processo de massificação. Por isso, educação de massa e cultura de massa são expressões que não podem ser tomadas pura e simplesmente como sinônimos de educação e cultura popular.

Embora as escolas possam não ser indispensáveis, os educadores sempre o serão, como instrumento de desalienação da consciência popular, alienada na massificação dos meios de comunicação, tanto mais que estes se acham ligados à indústria cultural e ao poderio de uma elite econômica, cujos interesses não são propriamente os de uma verdadeira educação¹⁵.

O diálogo na educação

Em seu livro *Para onde vai a educação*, Jean Piaget introduz o tema do diálogo na educação, estabelecendo, de início, uma crítica da educação passiva, principalmente quando apresen-

tada sob o rótulo de educação ativa. A educação é passiva particularmente porque não cria condições de inventividade, de participação, de *diálogo*, conservando antes o educando em atitude meramente receptiva¹⁶.

Um outro aspecto do diálogo na educação é salientado por Piaget em relação com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Constituindo-se como um dos direitos inalienáveis da pessoa humana, a educação implica o estabelecimento do diálogo educacional em caráter *obrigatório*. Entendido como a efetiva circulação do sentido no interior da cultura, esse diálogo não pode ser considerado como um gesto gratuito, mas o cumprimento de um dever¹⁷.

Prolongando Piaget, podemos acrescentar que, na história cultural e propriamente humana, os sinais emitidos, as mensagens em circulação aparecem como autênticos *apelos*: são sinais de homens a outros homens, de tal sorte que também a resposta é correspondência pessoal, devida ao apelo dos outros, e constitutiva de nossa personalidade em ato de coexistência. Se o diálogo é importante para o outro (o educando), não o é menos para nós (educadores). Somos fruto do diálogo. Temos a fisionomia de nossas respostas.

É assim que, em filosofia da educação, o diálogo passa a ter uma dimensão englobante, supondo e completando todos os outros aspectos que integram o discurso filosófico neste particular. Fenomenologicamente falando, o diálogo inter-humano pode definir-se como a *efetiva* circulação do sentido. Sublinhamos a palavra *efetiva*, porque não se trata de nenhuma forma de animismo, nem de perceber ou captar mensagens simplesmente objetivas que estão no ar, nos objetos, no mundo. A efetivação do diálogo significa, exatamente, o encontro de pessoas a respeito do sentido que está em circulação na cultura. Mas ao dizer que está em circulação, entendemos que ele é posto em circulação *pelas* pessoas, no seu relacionamento interpessoal e com o mundo.

Esta observação é importante para não antropomorfizarmos os objetos culturais, atribuindo-lhes vozes e mensagens. Os

objetos s \tilde{o} *falam* para o homem que os escuta e \tilde{e} capaz de questio-
n \tilde{a} -los. A significac \tilde{a} o — a \tilde{c} o de significar — somente aparece
com as pessoas, a tal ponto que devemos insistir n \tilde{a} o tanto no
di \tilde{a} logo das pessoas com os objetos (o que, ali \tilde{a} s, s \tilde{o} pode ser
entendido de maneira figurada), mas das pessoas entre si a res-
peito do mundo.

Por essa raz \tilde{a} o, podemos dizer de maneira resumida que
todo di \tilde{a} logo sup \tilde{o} e significac \tilde{a} o e interpreta \tilde{c} o. A exist \tilde{e} ncia
humana \tilde{e} fundamentalmente significativa. Por sua presen \tilde{c} a e a-
 \tilde{c} o, os homens emitem sinais, a tal ponto que tudo o mais, no
mundo humano, passa a ser significativo da exist \tilde{e} ncia e da coe-
xist \tilde{e} ncia. A quest \tilde{a} o fundamental, a prop \tilde{o} sito do di \tilde{a} logo, \tilde{e} por-
tanto a do sentido. Mas, por isso mesmo, \tilde{e} tamb \tilde{e} m a da interpre-
ta \tilde{c} o, a da compreens \tilde{a} o adequada, para a qual, o ponto de vista
do interlocutor, situado num mundo hist \tilde{o} rico e social, adquire
valor de crit \tilde{e} rio sem o qual a simples hermen \tilde{e} utica objetiva, a
an \tilde{a} lise formal do discurso, n \tilde{a} o chegam a aprensentar-se como ver-
dadeira comunicac \tilde{a} o dialogal do sentido, embora possam constitu-
ir-se como instrumento indispens \tilde{a} vel dessa mesma comunicac \tilde{a} o.

Se \tilde{e} de di \tilde{a} logo que estamos falando, devemos excluir a
hip \tilde{o} tese de sua identificac \tilde{a} o com uma pura interpreta \tilde{c} o lin-
g \tilde{u} ística. De nosso ponto de vista, essa identificac \tilde{a} o apresen-
taria um duplo inconveniente: reduzir a estrutura cultural a
apenas um de seus aspectos constitutivos; e separar a quest \tilde{a} o do
sentido da quest \tilde{a} o da exist \tilde{e} ncia como fonte de toda significac \tilde{a} o
humana. O discurso pode ser encarado formalmente, o di \tilde{a} logo s \tilde{o}
pode ser encarado existencialmente. Esta \tilde{e} a raz \tilde{a} o pela qual
consideramos o di \tilde{a} logo educacional em relac \tilde{a} o com situac \tilde{a} oes his-
t \tilde{o} ricas, no interior da cultura, especialmente aquelas em que a
dimens \tilde{a} o educacional est \tilde{a} particularmente envolvida¹⁸.

O di \tilde{a} logo intersetorial ou intracultural

Todo di \tilde{a} logo, no sentido que acabamos de explicar, si-

tua-se num contexto existencial que é, finalmente, o da cultura em que, concretamente, estão situados os interlocutores. Como dissemos, esta maneira de enfocarmos os problemas filósóficos da educação coloca-nos numa perspectiva existencial, permitindo-nos evitar os vícios de uma postura idealista, puramente abstrata. A noção de cultura leva-nos à adoção de uma abordagem fenomenológica existencial, na medida, ao menos, em que a definimos como a fisionomia própria que um grupo humano adquire através de sua *história*. Na fenomenologia da existência cultural é que encontramos a circulação do sentido como contexto adequado do diálogo. E, se falamos da cultura em termos de circulação do sentido, é fácil compreender que o diálogo começa por estabelecer-se no interior da própria cultura, para sua constituição, naquilo que podemos chamar de relacionamento estrutural dos diversos setores culturais.

O exemplo de Weber é constantemente lembrado, ao estabelecer uma análise estrutural do sentido do capitalismo, num contexto cultural em que a religião, o trabalho, a ética correlacionavam-se de tal forma que somente nesta correlação se manifestava o verdadeiro sentido de um determinado fenômeno econômico. O enriquecimento (acúmulo de capital) sendo considerado como bênção de Deus para a atividade laboriosa que, por sua vez, era considerada cumprimento de um dever moral.

Na perspectiva mais característica da filosofia da educação, a consideração da correlação intracultural leva-nos a falar da maior ou menor abertura do diálogo. Já tivemos a ocasião de mencionar o tema da absolutização do sentido como negação de sua circulação, e, portanto, como negação do diálogo aberto, numa atitude de fechamento unívoco. A abertura no diálogo e para o diálogo é essencial ao comportamento do educador. Talvez fosse aqui o momento de lembrarmos as pretensões do enciclopedismo: de tudo saber, ou, ao menos, de estar aberto a tudo. Sem cair nos vícios do enciclopedismo, a começar pela superficialidade, o educador deveria ter o espírito aberto, como consequência da própria constituição estrutural da cultura¹⁹.

O exemplo mais elucidativo que se pode dar a este res

peito é o da situação em que se encontra o educando em sua vida concreta: ele é ao mesmo tempo sujeito de uma condição familiar, econômica, ética, religiosa, social, política, etc. Nunca podemos ter um relacionamento adequado com o educando se o considerarmos apenas dentro do ponto de vista da escola. O sentido da situação pedagógica só nos é dado na circulação intracultural. Seja qual for o aspecto que consideremos, devemos correlacioná-lo com os demais.

Falando em termos pessoais, o diálogo intracultural significa que, como educadores, nos ponhamos em contacto com sociólogos, economistas, politicólogos, teólogos, artistas, etc., numa abertura progressiva, prenúncio de um verdadeiro diálogo interdisciplinar a que nos referimos daqui a pouco. Se tivermos apenas uma visão religiosa, social, econômica ... do mundo, estaremos adotando um ponto de vista único, numa visão unívoca. Se nos limitarmos a um aspecto, excluindo os demais, não haverá polissemia, não haverá horizontes. Será literalmente um sentido *sem mundo*. E é isso que aliena. A alienação do diálogo, é a perda do sentido pela adoção de um único ponto de vista. E pondo-nos numa outra perspectiva que a nossa se enriquece na descoberta de aspectos que só aparecem quando enfocados sob outro ângulo.

E podemos concluir dizendo, a respeito da cultura, que o sentido circula *em todos os sentidos*. Para ser um sentido pleno, qualquer aspecto deve ser posto em circulação com os outros elementos da estrutura cultural, dentro de um mesmo universo da cultura.

O diálogo intercultural

A consideração de outras culturas mostra-nos, ainda mais, a necessidade da circulação do sentido no interior, agora, da experiência humana em sua forma cultural mais ampla.

Uma primeira maneira de entendermos o diálogo inter-

cultural leva em conta a existência de subculturas no interior de um mesmo universo cultural. No caso do Brasil, pensamos nas diferenças existentes entre o nordeste e o centro do país, entre o sul e o oeste, entre a cidade e o campo. O diálogo entre essas diversas regiões culturais significa um extraordinário enriquecimento do sentido em circulação dentro da nação brasileira, suscitando questões imprevistas e imprevisíveis no campo da educação. A participação no diálogo intercultural é um elemento enriquecedor da percepção da polissemia estrutural.

Mas se isto é verdade com relação às subculturas, muito mais o é no tocante ao confronto de culturas globais distintas. Nesse sentido, devemos começar por lembrar um dos aspectos mais característicos do método adotado pela antropologia cultural. O antropólogo começa por ir ver os *outros*, isto é, por examinar culturas *diferentes* da nossa²⁰. É na diferença que se percebe a riqueza do sentido da própria condição humana. Há homens que vivem diferentemente de nós, sem deixarem de ser homens. Isto significa, muito simples e profundamente, que nós não esgotamos o sentido da existência humana. A cultura é a forma própria que um grupo humano adquire através de sua história. Nenhum grupo esgota o humano. Um dos sinais do fechamento do colonialismo, principalmente do colonialismo cultural, é pensar que há apenas um modelo cultural, o do colonizador, um único sentido na experiência humana, o seu!

Insistimos na dimensão pedagógica do método antropológico: do ponto de vista da educação, temos quase a obrigação de corrigir nossa definição do processo educativo, quando dissemos que ele é instrumento de integração *num* determinado grupo social. É isso, mas não são. Filosoficamente falando, e atendendo às exigências da circulação dialogal do sentido, devemos acrescentar que a educação é um processo de integração *na* cultura humana, portanto, numa atitude de abertura às diversas possibilidades culturais que se oferecem aos indivíduos e grupos. E aqui está o que poderíamos chamar de *paradoxo da educação*: ao mesmo tempo que se dá a inserção do indivíduo numa determinada cultura, esta se torna ponto de vista para o diálogo com as ou

tras. Cada cultura é um horizonte aberto a outros horizontes. O ser-no-mundo coloca-nos face a um mundo que é o horizonte de todos os horizontes. A idéia de cidadão do universo é talvez muito poética, mas, concretamente não muito válida. Quem não está inserido em parte alguma provavelmente não disporá de um autêntico ponto de vista para estabelecer o diálogo. Igualmente, o nacionalismo, o chauvinismo, é permanência num ponto sem visão, sem mundo, sem universo, sem horizonte, sem intencionalidade.

O paradoxo da educação é o próprio paradoxo da cultura e da existência. Se é *processo* de inserção numa cultura, — por exigência da circulação do sentido que define todas as culturas, ela é ao mesmo tempo *projeto* de abertura a todas as outras. Uma educação cultural, humana, é sempre aberta a outras possibilidades, e, ao menos, levanta a hipótese do *outro*, da alteridade, das outras culturas, das outras possíveis formulações do sentido.

Tudo isso tem como consequência, do ponto de vista existencial, a relatividade das *minhas* posições. Esta é, certamente, uma das grandes contribuições do *outro*. O método antropológico nos convida a passarmos pelo outro e a voltarmos a nós próprios enriquecidos de seu ponto de vista. Os dois aspectos metodológicos são complementares: ao mesmo tempo que relativizo minha própria posição, relativizo também a dos outros. Nenhuma cultura, nenhum sentido particular esgota o sentido humano e suas possibilidades. Por outro lado, meu ponto de vista é um dos possíveis, e, como tal, aberto aos demais, ao mundo, e por isso mesmo *válido* para mim que nele me coloco. A relativização dos pontos de vista não significa, como já se supôs, que nenhum deles seja válido²¹. Significa, isto sim, que nenhum deles é único. Significa também, pelo fato mesmo, que todos eles são complementares e reclamam o diálogo. A passagem pelo outro, a complementaridade, a diferença ajudam-me a perceber melhor a originalidade de meu ponto de vista, sua validade, bem como seus limites. O diálogo intercultural apresenta-nos essas duas dimensões absolutamente inseparáveis: a relativização de

todos os pontos de vista e a valorização de cada um deles.

O diálogo interdisciplinar

Podemos agora particularizar essa problemática geral à situação específica da escola, e, mais precisamente, da Universidade. Começemos, por sugestão do próprio título deste parágrafo, fazendo uma aproximação entre a educação e a disciplina ou a disciplina. O processo pedagógico, se, por um lado, pode ser encarado como processo de integração numa determinada cultura, deve, por outro lado, ser considerado como processo de *aprendizagem* do sentido em circulação nessa cultura. Por hipótese, podemos dizer que a cada um dos setores do universo cultural, a cada um dos elementos da estrutura cultural, corresponde uma *disciplina*.

Isto significa, em primeiro lugar, que o sentido daquele setor será sempre, de alguma forma, objeto de aprendizagem específica. Significa, também no contexto da escola, e da história do conhecimento, que tais disciplinas podem também ter acedido ao nível de uma disciplina propriamente científica. É neste sentido que se pode estabelecer uma relação entre o quadro das ciências e a estrutura cultural, tudo isso expresso num currículo. Falaremos não apenas da economia, mas da ciência econômica. Não apenas da vida social, mas da ciência social. Não apenas da moral, mas da ciência ética, etc. Em ambas as acepções da palavra disciplina, podemos perceber que ela corresponde, finalmente, ao sentido (da cultura) enquanto focalizado num determinado setor ou numa especialização.

Encarando o tema da disciplina do ponto de vista propriamente científico, podemos nele descobrir uma primeira exigência de diálogo. O próprio método científico é dialogante, no sentido forte da palavra. É um método que indaga a respeito do sentido da existência e dos existentes, fundamentando-se, antes de mais nada numa atitude de *pesquisa*. Do ponto de vista

metodológico, a pesquisa é indagação a respeito do sentido, do sentido autêntico dos setores, das situações, das pessoas e dos objetos.

Em segundo lugar, no prolongamento do próprio método científico, estamos hoje chegando à conclusão de que nenhuma ciência, isoladamente considerada, esgota a cientificidade. No sentido forte da palavra, poderíamos mesmo dizer que, isoladamente considerada, nenhuma ciência atinge a cientificidade. Quer isto dizer, do nosso ponto de vista, que a interdisciplinaridade passa a ser critério (novo?) de cientificidade. E empregamos a palavra *cientificidade* sem nenhuma conexão com as pretensões do cientismo. Este, ao contrário, caracteriza-se pela pretensão de excluir o *não-científico*, de excluir outras informações. Ora, é nesta atitude de exclusão de outros dados significativos que o cientismo se afasta do sentido pleno, tornando-se finalmente um conhecimento empobrecido de tudo aquilo que eliminou.

Hoje em dia, a tendência é reconhecer na *cientificidade* de uma noção muito mais englobante, muito mais rica, e por isso mesmo muito mais humilde. O cientista é, hoje, um homem aberto. A interdisciplinaridade não se apresenta como uma concessão generosa, ou quase política (na procura quem sabe de uma coexistência pacífica). É uma exigência da própria cientificidade. E isso vai muito longe, tanto em relação às chamadas *ciências exatas*, como, principalmente, em relação às *ciências humanas*.

Em um livro, portador de um título bastante sugestivo, Hilton Japiassú nos fala de *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*²². É interessante notar, com relação a este título, que a ausência de diálogo é sempre considerada como patológica. Estávamos habituados a assim falar com relação às pessoas. Eis que agora nos convidam a adotar a mesma atitude com relação à ciência. Uma ciência não dialogante é uma ciência doentia, e, como tal, reflete não apenas as doenças das pessoas — no caso dos cientistas, mas da própria sociedade na qual estão inseridos. Toda doença, por sua característica de situação excepcional, como alteração do curso normal da saúde, chama a atenção

sobre si mesma. Assim também, dentro da sociedade científica, quando uma ciência polariza as atenções e nessa polarização deixa as outras em segundo plano ou completamente desaparecida, isto passa a ser patológico, de uma patologia que também se manifesta, do ponto de vista sócio-cultural, na hierarquia de valores que então se estabelece²³. Poderia acontecer que, com relação a essa hierarquia, não só o conhecimento científico fosse posto em primeiro lugar, mas ainda que, dentro do conjunto das ciências uma delas fosse posta em evidência, por exemplo a física. E, ainda, dentro da física, a física atômica. Mas se fizermos um diagnóstico da situação global, certamente descobriremos que tudo isto não deixa de estar relacionado com a possibilidade de fabricação de bombas atômicas, e uma certa concepção do desenvolvimento no qual se inclui uma maior capacidade de destruição, de ameaça, como integrante da própria noção de poder ou de potência. As grandes potências sendo precisamente aquelas que adquiriram um maior poder de destruição.

Além da patologia do saber, já se denunciou também o *mito da neutralidade científica*²⁴. Aliás, uma coisa passa a ser reflexo da outra. A *cientificidade pura* não existe, e a *interdisciplinaridade* é o melhor remédio para os males mais sérios nesse setor, como também o diálogo inter-pessoal o é no campo das relações humanas.

O diálogo educacional intersubjetivo

É claro que todas as formas de diálogo acima apontadas são vividas pelas pessoas, a cujo respeito não podemos deixar de mencionar a dimensão intersubjetiva do diálogo educacional. No entanto, esta dimensão, encarada de per si, oferece-nos ainda a oportunidade de colocarmos em evidência outros aspectos particularmente importantes na circulação do sentido entre as pessoas.

Buber, Mounier, Rogers acham-se entre os principais autores modernos a nos lembrarem o sentido personalista do diálogo-

go²⁵. No tocante ao seu papel na educação, gostaríamos, no entanto, de aprofundá-lo a partir de algumas situações com as quais se relacionaram pessoas ou funções particulares através da história.

Lembremos, em primeiro lugar, a figura de Sócrates, no desempenho daquela função que ele próprio definiu como *maiêutica*. No diálogo que estabelecia com as pessoas, sua palavra era provocadora, como uma mensagem fecunda. Palavra-semente que germinava no espírito dos discípulos, gerando conhecimento²⁶.

Mas, assim fecundados, eram os próprios discípulos que vinham à luz. E não poderíamos deixar de fazer uma aproximação fenomenológica entre o sentido da expressão portuguesa *dar a luz* e a correspondente expressão francesa *mettre au monde*. Reinterpretada pela fenomenologia, a maiêutica socrática tem o sentido pedagógico de um diálogo que ao mesmo tempo ilumina o sujeito e faz aparecer seu relacionamento com o mundo.

Nessa mesma linha, podemos evocar a figura bíblica do profeta. Enviado por Deus, ele era portador de uma mensagem relativa ao sentido da história, e que, por isso mesmo, era do mais alto interesse para a vida do povo. O exercício de seu papel era de tal natureza que o profeta não deixava de ser o primeiro interpelado por sua própria palavra. Um profeta, no sentido bíblico do termo, nunca podia ser neutro²⁷.

Tampouco o educador. O que se espera de um educador não é que permaneça neutro e sem posição tomada. Espera-se, isto sim, que, na medida do possível, suas posições sejam claras e definidas. Sendo autêntico na transmissão da mensagem, que aceite honestamente discutí-la.

Neste sentido, podemos perceber o alto valor pedagógico do título de um dos últimos livros de Roger Garaudy: *Parole d'homme*.²⁸ Pessoa vivida, de grandes experiências (no sentido fenomenológico do termo), tendo conhecido situações várias dentro de sua história pessoal, na qual por diversas vezes foi colocado em questão no tocante ao sentido do mundo e de seu rela-

cionamento com os outros, Garaudy dá-nos sua palavra, uma *palavra de homem*, sem impô-la, mas com a qual e pela qual se engaja pessoalmente.

É também assim que o educador se comunica com o educando: no ato da comunicação pedagógica, dá sua palavra, estando presente ao interpretar o mundo e ao participar com os outros na discussão de seu sentido.

Tudo isso nos faz enxergar a dimensão pedagógica da célebre distinção, inspirada em Saussure e proposta por Marleau-Ponty, entre a palavra que fala (*parole parlante*) e a palavra que é falada (*parole parlée*)²⁹. A palavra simplesmente falada é dita, por assim dizer objetivamente. Ao passo que a palavra que fala é vital, expressão original do ser-no-mundo. Donde, neste sentido, a primazia da palavra poética. A poesia autêntica é sempre expressão primeira de uma percepção vivida do mundo pelo sujeito. Por isso é que, como tal, ela é única e não se repete. Não há modelo poético, e ninguém pode copiar a poesia de um outro. Poderá interpretá-la, mas não repetí-la. Isso, essencialmente, porque o sujeito (que fala) nela está presente, e um outro sujeito não lhe poderá ocupar o lugar. Há na poesia uma percepção fundante, com a disponibilidade do verbo para exprimi-la.

O educador, em diálogo pedagógico, tem algo do poeta ao tentar viver a situação de uma *palavra que fala*. A filosofia da educação, por esse motivo também, confere particular atenção à filosofia da linguagem, à experiência da comunicação por seu intermédio. Como filosofia da educação, desenvolve-se nos moldes de uma filosofia da linguagem, ela própria existencialmente relacionada com uma antropologia e uma antropopraxis em situação histórico-cultural, isto é, como concretamente significativa. Ela se define pela preocupação em interpretar o discurso vital situado, atenta, portanto, às diversas formas de expressão, às diversas mensagens em circulação na coexistência humana, diretamente relacionada com o fenômeno da comunicação não só em termos objetivos (*parole parlée*) mas em termos subjetivos

vos (parole parlante), e se desenvolvendo, ela própria, como uma experiência de comunicação.

Finalmente, não poderíamos deixar de evocar a figura do sábio. Através da história das culturas, reconhecermos o papel eminentemente pedagógico desempenhado pelo sábio, sua principal característica sendo, precisamente, a extraordinária capacidade que possui em revelar o sentido. O sábio é alguém que, tendo amadurecido sua percepção do sentido da existência, do sentido do mundo e das situações, tem quase o carisma de, num ápice, desvendar sentido, criando, além do mais, o clima propício à sua percepção pelos outros³⁰.

É por onde é própria filosofia, em sua dimensão sapiencial, se reconhece um alcance eminentemente pedagógico.

Todas essas considerações nos fazem compreender como também o educador deve ser educado com vistas ao exercício de sua tarefa. Embora possamos reconhecer, de um ponto de vista psicológico, que algumas pessoas, mais que outras, estão abertas ao diálogo, com maior facilidade para estabelecê-lo e mantê-lo em nível realmente significativo, devemos igualmente admitir que, para efeito pedagógico, uma educação para o diálogo aparece como necessidade evidente.

Nesse particular, importa estarmos atentos ao equívoco que consiste em pensar, por exemplo, que pelo simples fato de nosso filho ter nascido, nós nos tornamos seus perfeitos educadores. Ou então que, pelo fato de eu ser um bom cientista, sô por isso sou igualmente educador. Ou, o que não é menos grave, que por haver obtido boa classificação num concurso, tornei-me *ipso facto* qualificado em educação.

Estes problemas dizem particularmente respeito à Universidade. No momento presente, vem-se dando especial ênfase à pesquisa nos diversos campos do saber. No entanto, esta não é penhor de docência dialogante, nem condição suficiente de um bom relacionamento educativo. As melhores universidades de países mais desenvolvidos, depois de uma etapa caracterizada pela pesquisa, já despertaram, num contexto de crise do ensino, e

particularmente do ensino superior, voltando agora seus melhores esforços para a melhoria da situação pedagógica propriamente dita. Na verdade, a descoberta da importância da educação (e da educação dos educadores) é sinal de uma verdadeira revolução cultural que, provavelmente, ainda não ocorreu, no Brasil, nas melhores de nossas universidades.

Colaborar nessa revolução cultural poderia ser uma das missões mais urgentes das Faculdades de Educação, ao mesmo tempo que assumiriam sua tarefa de formar os educadores para a Universidade e para a comunidade cultural.

A atividade educativa deve ser *aprendida* com a mesma ênfase com que se aprende a pesquisar, e, mais ainda, uma vez que a aprendizagem adequada da atitude educativa comporta também uma dimensão crítica a respeito da própria pesquisa e de sua significação dentro da hierarquia de valores da comunidade em que se integra.

Em particular, a aprendizagem do diálogo em educação acha-se diretamente relacionada com a reflexão filosófica sobre a palavra e a linguagem. O *discurso pedagógico*, área recente dentro da problemática educacional, interessa-nos não apenas no tocante à elaboração e leitura de textos pedagógicos, mas, principalmente, como integrando a temática global da comunicação dialógica, da circulação do sentido como característica tanto da cultura como da educação. A aprendizagem do diálogo em educação poderia definir-se como a aquisição qualificada do discurso pedagógico e sua utilização crítica.

CAPÍTULO VIII

FENOMENOLOGIA DA LINGUAGEM E ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A existência é o fenômeno fundamental que se exprime por meio da cultura. Mas se a cultura é expressão da existência, a linguagem, por sua vez, é expressão da existência e da cultura. Assim sendo, podemos dizer que o fenômeno é a existência aparecendo culturalmente sob forma de linguagem.

A existência, palavra vivida

A fenomenologia, principalmente a de Heidegger e Merleau-Ponty insiste, antes de mais nada, na existência significativa. Encontramos na noção de estrutura fenomenal

"la jonction d'une idée et d'une existence indiscernables. L'arrangement contingent par lequel les matériaux se mettent devant nous a avoir un sens, l'intelligibilité à l'état naissant"

E um pouco mais adiante, Merleau-Ponty se refere ao fenômeno existencial como sendo

"le spectacle d'une conscience sous nos yeux, celui d'un esprit qui vient au monde" 2.

Finalmente acrescenta

"(il faut) retrouver sous les langages empiriques, accompagnement extérieur ou vêtement contingent de

la pensée, la parole vivante qui en est la seule effectuation, où le sens se formule pour la première fois, se fonde ainsi et devient disponible pour des opérations ultérieures" 3.

Nestes textos, Merleau-Ponty p e-nos diante do fen meno da existência, palavra viva em que o sentido se formula pe la primeira vez: fen meno original, espet culo de uma consciência diante de nossos olhos, de um espírito que vem ao mundo, no nascimento da própria inteligibilidade.

E se a existência   palavra vivida, a cultura   sua expressão global como forma histórica do sentido. Em todos os elementos da estrutura cultural simbólica, a existência se exprime de uma forma ou de outra. Mas dentre todos eles a lingua gem é a única a ter a fun o de exprimir o conjunto. Como tal, ela é ponto-horizonte, referencial aberto, ponto de vista a par tir do qual nos podemos referir a todos os outros *assuntos*. A linguagem   expressão das outras expressões, manifesta o das outras manifesta es do ser-no-mundo.

Em seu livro sobre *A Fala*, Gusdorf mostra-nos como a linguagem é um fenômeno propriamente humano⁴. Os animais não falam porque não possuem a corporeidade *subjetiva*. Os deuses também não. Quer isto dizer que a fenomenologia da palavra a cha-se diretamente relacionada com a condi o humana num corpo próprio subjetivo. Ela é o espetáculo de uma consciência diante de nossos olhos, a manifesta o de um espírito que vem ao mundo, a inteligibilidade que nasce e se d  a conhecer.

Mas dizer que a palavra humana   corporal é dizer tam b m que ela se encarna em sons e textos: palavra oral ou escrita, a ser ouvida ou lida, o que implica, pelo fato mesmo, na aprendizagem da língua e da escrita como condi o da expressão e da comunica o. E não é sem razão, desse ponto de vista, que um dos aspectos mais importantes da educa o, nas diversas culturas, seja precisamente a aprendizagem e o cultivo da língua materna como elemento essencial no *processo pelo qual os mem*-*bros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem sua própria*

cultura.

Ao dizer que a linguagem se aprende, estamos introduzindo um novo aspecto de sua fenomenalidade: a intersubjetividade. Ninguém aprende a falar sozinho, e a impossibilidade de aprender a falar torna-se obstáculo intransponível no processo de humanização. Se, como mostrou Malson, o homem s^o se humaniza por meio da cultura, ele s^o se culturaliza por meio da linguagem⁵. A reflexão sobre a maneira como as crianças aprendem a falar mostra-nos como isto ocorre na medida em que v^{em} e ouvem outras pessoas dizendo o que fazem, designando os objetos do mundo e a maneira como se relacionam com ele. Dizer a ação, os objetos, o relacionamento das pessoas entre si e com o mundo é dar à criança a possibilidade da *distância* indispensável ao uso dos sinais e símbolos como característica essencial da existência humana. Freud nos lembra a importância do jogo *Fort-Da* na aquisição e desenvolvimento da capacidade de simbolizar⁶.

A dimensão intersubjetiva da linguagem não se apresenta apenas no início, como condição da aprendizagem, mas está presente posteriormente como fator de fecundação da expressão, da comunicação e da simbolização. A palavra do outro fecunda a minha própria, o sentido do outro fecunda o meu, o mundo do outro alarga os horizontes do mundo em que me situo. Neste sentido, o diálogo apresenta-se como fator e sinal de uma vida mais rica e significativa. O silêncio, por incapacidade ou impossibilidade de comunicação, espontâneo ou imposto, é sempre sinal de patologia individual ou coletiva. A palavra não é apenas minha mas nossa, como significativa da coexistência.

Um terceiro aspecto da linguagem como fenômeno humano é sua mundaneidade. A palavra é expressão do mundo humano constituído como estrutura cultural simbólica. É nela que ele se dá a conhecer, tomando feição humana, a tal ponto que podemos dizer que é mundo aquilo que pode ser dito em palavras. Isto significa, finalmente, a fenomenalidade do mundo e a da palavra. Quando a Bíblia nos diz que o homem foi encarregado de nomear as coisas⁷, isto pode ser entendido como alusivo à nova forma

de existência que o mundo adquire com a presença do homem. Esta também a razão pela qual, neste particular, a filosofia transcendental não deixa de ter razão contra o realismo⁸.

A este respeito, Merleau-Ponty lembra-nos que a fenomenologia não busca o fundamento da realidade e sim do conhecimento, pois é nestes termos que nos relacionamos com o mundo e a ele nos referimos. Citando Goldstein, escreve:

"Ce que nous cherchons dans l'idée de vie (et de monde) ce n'est pas la pierre terminale d'un édifice, mais cet édifice même, où les phénomènes partiels d'abord insignifiants apparaissent comme liés en un ensemble unifié, ordonné, relativement constant, de structure déterminé (...), nous ne cherchons pas un fondement réel (Seinsgrund) sur lequel repose l'être, mais un fondement de connaissance (Erkenntnisgrund) où tous les faits particuliers trouvent leur vérité" 9.

Neste sentido, podemos dizer que o mundo é o conjunto das expressões nas quais e pelas quais o homem manifesta a percepção que dele teve.

As funções da linguagem e sua descrição fenomenológica

Considerando o fenômeno da linguagem a partir das funções que desempenha, podemos reconhecer-lhe uma triplíce função de expressão, comunicação e simbolização.

O sujeito exprime-se exprimindo o mundo. Dissemos anteriormente que a intencionalidade são as diversas formas do relacionamento humano com o mundo. Dizer o mundo é exprimir as diversas formas da intencionalidade, e o estudo da linguagem, desse ponto de vista, é o estudo da intencionalidade em suas diversas manifestações¹⁰.

O mundo *dito* aparece como a estrutura dos diversos discursos em sua complementaridade simbólica e polissêmica. Donde a necessidade, para conhecê-lo, de buscar as informações que

existem a seu respeito a partir dos diversos pontos de vista em que o homem pode colocar-se para observá-lo e descrevê-lo. O diálogo intersetorial ou interdisciplinar manifesta a complexidade do mundo que somente assim se dá a conhecer de maneira progressivamente menos parcial.

Considerada a partir da maior ou menor riqueza de uma determinada cultura, compreendemos a importância da expressão em suas diversas modalidades. No entanto, devemos estar atentos aos equívocos que podem existir relativamente a este assunto. Um deles é introduzido, modernamente, pela discussão de que se chamou de indústria cultural. Mesmo sem afastar imediatamente a relação que pode haver entre a indústria e seu conteúdo propriamente econômico dentro de uma sociedade de consumo podemos ver que uma coisa é a produção cultural, outra a simples reprodução de objetos, textos, etc.¹¹.

Uma boa maneira de vermos onde está o equívoco é lembrar a distinção estabelecida por Merleau-Ponty entre a palavra que fala e a palavra simplesmente falada. A primeira é a que verdadeiramente exprime, possuindo força de expressão, não é fruto de uma verdadeira descoberta. É fruto de uma intencionalidade intensamente vivida, pondo-nos em contato com um mundo intensamente percebido. A expressividade relaciona-se com a criatividade e a originalidade.

No entanto, ao dizermos que se trata de uma palavra original, não estamos sugerindo que se trate de uma palavra espontânea e fácil. A expressão forte e rica só se encontra, muitas vezes, após um longo esforço, após uma verdadeira seleção das melhores palavras ou gestos. Expressar-se, neste sentido não é, portanto, apenas multiplicar as expressões, mas procurar as que são mais expressivas. O simples produtivismo mecânico, principalmente se industrializado, não faz cultura, não diz o mundo. Expressar é antes procurar e intensificar a expressividade.

Ora, a indústria cultural consiste muito mais em produzir e multiplicar o mesmo sem alcançar com isso uma maior

expressividade. Neste sentido, vai muito mais na linha do que Merleau-Ponty chamou de palavra falada. Esta aparece como sucedâneo da primeira: uma palavra sem força, gasta, ou até mesmo utilizada sem o sentido que o *criador cultural* lhe quis dar. É mera referência ou alusão ao momento de sua epifania como epifania do mundo. A indústria cultural sofre de uma doença semântica, de que não está isenta a própria escola, a universidade, na medida em que também esta se apresenta como empresa, indústria, deixando de ser o lugar da cultura, da expressão, da educação.

Educar-se é aprender a expressividade da palavra que fala. É aprender a falar, no sentido forte do termo. E assim se torna evidente a relação que existe entre a educação, a aprendizagem, a criatividade e a fala expressiva.

Mas se insistimos na intensificação da expressão não é para excluir sua multiplicação qualitativa. As culturas mais ricas são precisamente aquelas em que se multiplicam as obras culturais mais expressivas de um mundo humano mais intensamente vivido. Heidegger¹² e Merleau-Ponty¹³ mostram-nos como as obras de arte, por exemplo, relacionam-se com o mundo e nele nos introduzem de maneira vivencial.

No entanto, se a obra cultural exprime o mundo e pode fazê-lo de maneira mais intensa, não é apenas como expressão do mundo mas também do sujeito que se exprime exprimindo o mundo. Nem sabemos dizer ao certo se a força da expressão vem primeiramente do mundo ou do sujeito que se exprime. A intencionalidade concebendo-se como relação homem-mundo, sua experiência é ao mesmo tempo de um e de outro.

No atual desenvolvimento das ciências da linguagem, um dos capítulos mais importantes diz respeito à questão do sujeito. Sob a influência do estruturalismo (formal), houve um momento em que a lingüística pretendeu estudar a língua de maneira inteiramente objetiva. A *língua se fala*, foi a fórmula então adotada. Posteriormente se descobriu que não era possível fazer uma análise completa do discurso sem levantar a questão

primordial de seu sujeito. Isto é importante para uma fenomenologia da linguagem (e da educação): se nela se trata de compreender o fenômeno ser-no-mundo, não há como excluir a presença do sujeito que diz, precisamente, seu relacionamento com o mundo e assim se diz ao mesmo tempo que diz o mundo. A estrutura fenomenológica da intencionalidade é identicamente a estrutura da linguagem¹⁴.

A palavra que fala não é uma entidade que se exprime sozinha, mas a palavra de um falante que não se ausenta mas continua intensamente presente. A força da palavra é também a do sujeito que se exprime. Na palavra falada, ao contrário, o sujeito está menos presente. O objetivismo lingüístico é, paradoxalmente, uma forma de idealismo ou de subjetivismo invertido, objetivante do próprio sujeito. Isto acontece como uma espécie de transformação da linguagem natural em linguagem artificial, na qual tanto o homem como o mundo acabam por desaparecer.

A psicanálise de Lacan, privilegiando o discurso do inconsciente, reintroduz, fortemente, a questão do sujeito que os adversários do subjetivismo haviam afastado. Como já insinuamos noutro contexto, neste sentido, Lacan é um dos precursores de um novo humanismo, se, com estes termos, entendemos a redescoberta da importância do sujeito, em todos os setores, e particularmente no âmbito da linguagem¹⁵. Através da análise do discurso em suas diversas manifestações (discurso político, científico, estético, religioso, etc.) o que se procura não é apenas a estrutura significativa do mundo, é também a do sujeito que se manifesta ou se oculta através de suas diversas expressões. E isto é tão verdade que a própria descrição do mundo nos diversos discursos pode ser profundamente afetada pela maneira como o sujeito se diz ou deixa de dizer-se.

Podemos, pois, completar o que dizíamos anteriormente: educar-se é aprender a dizer o mundo e a dizer-se ao mesmo tempo como sujeito da percepção, da expressão, da fala. A educação como aprendizagem da cultura é simultaneamente aprendizagem da humanização da linguagem. Isso vem colocar de maneira

ra muito forte o problema das relações entre a forma de vida dos sujeitos, a língua e a cultura. O colonialismo cultural tem como uma de suas mais fortes manifestações a imposição de uma língua, de uma literatura, de uma visão do mundo que não são próprias aos sujeitos. O povo do Quêbec compreendeu que sua independência política, seu discurso político podia perfeitamente ser procurado a partir da afirmação da diferença linguística, anterior às demais¹⁶.

Educar-se é aprender a ser sujeito capaz de uma expressão pessoal. Por isso não podemos deixar de mencionar o risco certo de alienação introduzido pelas diversas formas de censura, entendida como cerceamento à liberdade de expressão. As razões políticas, religiosas, filosóficas ou ideológicas que poderiam ser invocadas têm como denominador comum o desconhecimento do caráter personalizante da expressão em suas diversas manifestações e a preferência por um discurso objetivamente estandardizado e massificante. Um povo que não se exprime não tem chances de ser. Sua língua tende a ser oficialmente controlada, reproduzindo, sem expressividade e sem cultura, um discurso impessoal. E se esta fosse a condição de um desenvolvimento científico, técnico ou econômico, deveríamos chegar à conclusão de que tais formas de desenvolvimento teriam como base o subdesenvolvimento cultural propriamente dito. Não há cultura sem expressão, no duplo sentido da palavra: expressão de mundo e expressão de homem¹⁷.

A dimensão intersubjetiva da linguagem faz com que esta se apresente, em segundo lugar, como sendo também uma experiência da comunicação. Tendo definido a estrutura fenomenal como multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial, podemos igualmente conceber a circulação do sentido no seio da cultura como ato das pessoas em situação de correspondência. Por outro lado, se, a respeito da estrutura cultural simbólica, dissemos que ela se apresenta como ordenada, acrescentamos também que se trata de uma ordenação histórica, numa constante reorganização dos valores, em relação direta com os acontecimentos marcantes

tes e distintivos vividos pelas pessoas e grupos¹⁸.

A estrutura dinâmica da cultura pode e deve então ser considerada como a ação histórico-social que faz circular o sentido e, com isso, configura o mundo humano como lugar do entrelaçamento de apelos e respostas de pessoas historicamente situadas. A circulação do sentido que ordena o mundo humano é a vivência histórica da intersubjetividade. Isto mesmo nos permite conceber a historicidade fenomenológica como sendo a vivência intersubjetiva da intencionalidade na circulação do sentido, isto é, como significativa de uma coexistência no interior da qual mensagens são realmente emitidas e respostas são concretamente dadas. E o fato de pessoas e grupos não poderem, ou não conseguirem traduzir em apelos manifestos o sentido da situação que estão vivendo (é o caso das populações marginalizadas) não retira dessas situações o sentido que comportam, passando antes a ser um aspecto especialmente significativo da mensagem não formulada. Trata-se, literalmente, de *vozes do silêncio*, cuja percepção supõe da parte de todos uma especial atenção para com as pessoas e o sentido do que não dizem ou não podem dizer. Educar-se é aprender a ouvir as pessoas, os grupos sociais, em seus apelos manifestos ou simplesmente vividos. São assim a linguagem — falada ou calada — apresenta-se como autêntica experiência de comunicação humana.

O desenvolvimento que as ciências da comunicação lograram alcançar desde há algum tempo veio proporcionar à filosofia da educação, neste particular, uma ajuda de primeira ordem para uma melhor compreensão do ato pedagógico e da praxis de um discurso educacional.

Em geral, a tendência maior foi no sentido de se utilizar, no âmbito da educação, uma tecnologia educacional, com os instrumentos e técnicas que os meios de comunicação colocavam ao seu alcance. Em países industrializados mais avançados, houve uma época em que a tecnologia educacional foi considerada como a última palavra no campo da educação. Nestes mesmos países, a experiência feita demonstrou que o problema da comunicação pessoal e social não se resolve apenas com a utilização de

instrumentos avançados. O problema é de outra ordem, diretamente relacionado com a qualidade das mensagens emitidas e a consciência social mais ou menos desenvolvida. Na linha do que nos diz Paulo Freire (*Extensão ou Comunicação?*), podemos acrescentar que há na tecnologia educacional uma ambigüidade de base: com ser um instrumento eficaz em atingir um maior número de pessoas, ela pode ser tanto mais perniciosa quanto menos suscita o questionamento e a discussão das mensagens postas em circulação¹⁹. Tanto nos Estados Unidos como no Canadá (projeto TEVEC) já se percebeu que uma coisa é a existência de meios que facilitam a comunicação, outra é sua utilização para a transmissão de mensagens à população com vistas a uma autêntica comunicação⁵⁰. Isto seja dito no momento em que, no Brasil, há quem pretenda promover a qualidade do ensino com o apoio principal de recursos tecnológicos...

O que as ciências da comunicação trouxeram de mais proveitoso para a filosofia e as ciências da educação não foi tanto uma informação sobre a utilização das máquinas (de ensinar!) mas um esclarecimento sobre o que ocorre no processo de comunicação. Todo um vocabulário foi desenvolvido — o discurso da comunicação, mostrando-nos a complexidade típica da experiência contemporânea da comunicação. E, mais que um vocabulário toda uma reflexão foi feita, no interior da qual a própria palavra *comunicação* adquiriu um sentido novo, intimamente relacionado com a *sócio-dinâmica da cultura*²¹.

Tomando conhecimento deste vocabulário e desta reflexão é que o filósofo da educação, em diálogo com as ciências da comunicação, descobre uma *situação* nova para o sentido em circulação no seio de determinados grupos culturais. E sua própria reflexão sobre o discurso pedagógico sai profundamente enriquecida. Através dos diversos meios de comunicação, há uma *mensagem* em circulação, relativa ao sentido da existência concreta dos homens que vivem numa determinada situação de mundo. Há *receptores* que por ela são atingidos de maneira mais ou menos favorável à compreensão. Há *canais*, um *código*, e, principalmente, um *emissor* ou emissores da mensagem.

Neste contexto, a ação do educador poderá ser descrita como uma tentativa de melhor comunicar-se com seus interlocutores. Para isso, poderá recorrer às ciências da comunicação, aos métodos e técnicas que se colocam ao seu alcance. Mais profundamente, recorrerá a uma filosofia da comunicação que o ajude a melhor compreender o que então ocorre como experiência de encontro entre pessoas e grupos a propósito da mensagem que diz respeito à existência de todos.

Como *emissor* da mensagem, o educador não lhe permanecerá indiferente. A percepção que tiver logrado alcançar de seu sentido, bem como a maior ou menor capacidade em transmiti-la com a ajuda de meios e canais adequados influirão de maneira concreta na qualidade do ato pedagógico e na riqueza de seu próprio discurso. Preparar-se e aprender a melhor comunicar-se aparece como uma exigência da própria missão que assumiu.

A *mensagem*, por sua vez, aparece como sentido realmente endereçado aos diversos receptores. Há mensagens que nos vêm do passado, legadas por gerações que nos precederam e antes de nós experimentaram a condição humana, refletindo sobre ela, exprimindo-a em palavras suas. É o sentido do homem como ele foi percebido. As pessoas desapareceram mas o sentido que deram às suas próprias vidas permanece como mensagem. Há certamente, no interior da cultura, uma circulação do sentido entre o passado e o presente, com a exigência correspondente de uma hermenêutica adequada.

Há mensagens que nos vêm do futuro. Não somos a última geração, e as próximas, desde agora, estão relacionadas conosco e com o sentido que atualmente estamos dando a nossas vidas, ao nosso mundo. As gerações futuras interpelam-nos, desde já, a respeito do mundo e do sentido que lhes vamos deixar. Nos projetos são mensagens que, relacionadas com o futuro, provocam nossa compreensão, nossa criatividade, nossa liberdade. Com relação a elas, a educação pode definir-se como hermenêutica das opções, dos projetos, na interpretação do sentido do homem e do mundo que queremos que existam adiante de nós.

Hã mensagens que nos vêm principalmente do presente. Donde a importância de um relacionamento verdadeiro com as pessoas que vivem agora, nossos contemporâneos, em ato de reflexão sobre nossa comum situação histórica. Trata-se, para o educador, de não se eximir da difícil tarefa de uma interpretação do sentido que o mundo está tendo atualmente, numa autêntica hermenêutica do presente. E é no contexto desse presente que podemos encontrar a perspectiva de um mundo objeto, realmente diante de nós.

Baudrillard fala-nos do *sistema dos objetos*²². Os objetos culturais são significativos e, como tais, portadores de mensagens. No entanto, estamos de tal forma habituados a lidar com eles que já não nos damos conta de sua significação. O educador precisa reaprender e ensinar a ver os objetos, a interpretá-los e neles descobrir a mensagem que comportam. Nem deixa de haver relação entre a não percepção do sentido dos objetos e o processo de alienação em que os sujeitos (receptores) se deixam envolver por meio deles. Tal processo é característico da situação de esquizofrenia em que se dá a ruptura das relações entre o homem e o mundo. A desalienação curativa só se opera na medida em que reaprendemos ou simplesmente aprendemos a discernir o sentido do mundo em que vivemos, o sentido dos objetos como encarnando o sentido que os homens (produtores de cultura) lhe quiseram dar.

Como forma de comunicação entre os homens, a linguagem comporta, evidentemente, a presença de um ou mais *receptores* ou destinatários. A grande pergunta passa então a ser *quem é este outro* com quem nos pretendemos comunicar?

A resposta a esta pergunta implica tudo quanto dissemos anteriormente sobre a estrutura do sujeito em relação com quanto dissemos sobre a estrutura do mundo cultural em que se encontra. Por esse motivo, a compreensão do processo de comunicação poderá não só exigir a convivência com o interlocutor como beneficiar-se da colaboração que, para esse fim, lhe poderão dar as ciências que estudam o homem em suas diversas situações

existenciais. A psicologia nos informará a respeito das etapas no desenvolvimento tanto intelectual como afetivo. A sociologia nos dirá sobre sua inserção nos diversos grupos, desde a família até a comunidade política. A economia nos falará sobre sua situação em termos de subsistência e abundância. A política no-lo situará com relação à autoridade, o poder e o bem comum. A religião nos dirá das influências observáveis em seu comportamento a partir da adesão a uma fé e uma prática confessional. A antropologia nos ajudará a entender como é que se insere no contexto da cultura e da mentalidade de seu grupo. E assim por diante.

Evidentemente é impossível fazermos um completo levantamento prévio a respeito do receptor para somente em seguida principiarmos a experiência de uma comunicação com ele. Mas é importante sabermos, no momento de reflexão, que as coisas se passam de maneira bem mais complexa do que poderíamos ingenuamente imaginar. Aliás, a comunicação pode estar profundamente afetada pela *imagem* que nos fazemos de nosso interlocutor, a tal ponto que poderíamos estar de fato nos dirigindo a uma pessoa quando, na realidade, é uma outra que está diante de nós. Ora, a identificação do interlocutor é condição da qualidade da comunicação, tanto para a percepção da mensagem como para sua descodificação autêntica.

Uma terceira função da linguagem é a simbolização. Em várias ocasiões dissemos anteriormente que o homem se caracteriza, como homem, pela capacidade que possui em vivenciar o sentido, exprimí-lo, compreendê-lo e reagir em função dele. Marcamos, com Merleau-Ponty, a importância das formas simbólicas como típicas do mundo humano. É exatamente no âmbito da cultura, como estrutura simbólica, que a linguagem aparece como dizendo particularmente respeito ao sentido, aos sentidos unificados no símbolo. Desse ponto de vista, não podemos deixar de enfatizar como e quanto as ciências e a filosofia da linguagem constituem um verdadeiro progresso cultural como contribuição para uma melhor compreensão da originalidade humana.

Toda língua é um conjunto de sinais suscetíveis de exprimir e comunicar sentido. Como tal, ela se organiza, se sistematiza segundo leis que lhe são próprias, na constituição de uma gramática. O conhecimento e obediência de semelhantes leis tornam-se condição da própria ação de significar, isto é, da utilização semântica dos signos lingüísticos²³.

Referindo-nos a outra coisa que não ele próprio, o sinal serve de mediador para a ampliação do âmbito das relações que o homem estabelece com o mundo. Mas o que faz do signo lingüístico um fenómeno propriamente humano é sua propriedade de presencializar o sentido como tal. Tanto as ciências da linguagem como a filosofia insistem hoje em que o estudo da língua deve ser feito não tanto em função do que tem de elementar, como em função do discurso entendido como estrutura semântica, e, como tal, simbólica. Relembrando a posição de Merleau-Ponty, podemos aplicá-la aqui dizendo que o símbolo é uma estrutura de estruturas significativas, o que nos permite dizer igualmente que, com relação à linguagem, o sentido como tal acha-se em circulação não só nas palavras e frases, mas no discurso e nos diversos discursos expressivos do ser-no-mundo.

Estamos de novo às voltas com o tema da intencionalidade: ela se encarna nos diversos discursos que o homem pode desenvolver para descrever sua própria existência. Há um discurso político, como há um discurso ético, estético, religioso, etc., e o discurso humano é a articulação de todos eles, numa ampla estrutura de significação cultural. E isto nos permite dizer que se trata realmente de uma estrutura simbólica, pois o símbolo, em sua complexidade estrutural, comporta um sentido em circulação, numa riqueza semântica incapaz de esgotar-se numa única expressão. Simbolizar é sair da univocidade para manter a polissemia, é discursar ou discorrer na utilização das diversas formas de expressão com que o homem pode manifestar-se. Ao contrário, a univocidade, o sentido único, é a própria negação da circulação do sentido como constitutiva da cultura e como expressão da complexidade semântica da existência no mundo.

Eis porque, igualmente, a aprendizagem da língua, além de ser aprendizagem das regras de sua utilização, é principalmente aprendizagem da hermenêutica do sentido em suas múltiplas manifestações. A hermenêutica é uma exigência do caráter discursivo e simbólico da língua como forma humana de significação. Ela é a tentativa de interpretar a existência na interpretação do discurso, tanto em sua dimensão expressiva como comunicativa. Esta é também a razão pela qual a fenomenologia ao se fazer existencial faz-se igualmente hermenêutica: o fenômeno, entendido como desvelamento do sentido, só pode ser percebido no âmbito de uma interpretação atenta à complexidade da experiência existencial expressa na complexidade polissêmica da estrutura simbólica do discurso. A educação, por sua vez, não poderá definir-se apenas pela aprendizagem da língua, mas pela hermenêutica, como condição de sua utilização humana. Já tivemos, anteriormente, a oportunidade de salientar o alcance pedagógico do método fenomenológico hermenêutico. Ele aparece aqui em seu contexto mais apropriado, permitindo-nos dizer que uma educação que não se fizer hermenêutica ficará aquém de sua missão mais profunda que é de propiciar uma assimilação e vivência propriamente humanas do sentido da cultura.

Especialmente, falar de hermenêutica no contexto de uma reflexão sobre a linguagem é fazer alusão aos textos em que o discurso veio a tomar corpo através da história. É claro que podemos e devemos falar de uma hermenêutica da comunicação oral, mas a situação criada pela existência de textos escritos é particularmente favorável à adoção e desenvolvimento de uma atitude interpretativa em sentido técnico, científico ou filosófico. E com relação à educação, a importância dos textos parece evidente não só na medida em que traduzem a cultura do passado e do presente, como um dos mais preciosos veículos de sua transmissão, mas ainda porque alguns textos são produzidos com intenção nitidamente pedagógica para serem utilizados como tais, quer de maneira formal quer informal.

Relativamente a todos esses textos, a educação deverá comportar uma dimensão especial de aprendizagem da leitura.

Educar-se é aprender a ler tanto quanto a falar. A alfabetização, em seu sentido mais profundo, integra o processo de humanização tal como realmente ele se verifica em nossa história. E as estatísticas a respeito do analfabetismo no Brasil e no mundo poderiam certamente ser modificadas se levasse em conta sua significação mais plena. Neste contexto, parece que estamos assistindo a um fenômeno importante e que poderíamos chamar de *analfabetismo de alto nível*: mesmo dentro de nossas universidades já não se ensina e não se aprende a arte e a ciência da leitura²⁴. E não será de estranhar que ao lado dessa incapacidade de ler haja também a incapacidade de redigir textos realmente pedagógicos.

Definir a pedagogia de um texto, de um discurso, vem a ser uma das tarefas da filosofia da educação, na medida ao menos em que reconhece a importância da linguagem como elemento essencial no processo de assimilação da cultura. Por quanto dissemos anteriormente, compreendemos que a pedagogicidade acha-se diretamente relacionada com os diversos aspectos do fenômeno da linguagem em sua tríplice função de expressão, comunicação e significação. E não é de todo inútil salientarmos a importância de semelhante assunto, uma vez que grande parte de nossa atividade educativa acha-se na dependência de textos a serem utilizados por nossos estudantes ou produzidos por eles. A elaboração de uma bibliografia adequada aos objetivos educacionais acha-se muitas vezes comprometida pela ausência de preocupação com a pedagogicidade dos textos e autores indicados. Por outro lado, os processos de avaliação da aprendizagem, a partir do exame de textos produzidos por nossos alunos, carecem frequentemente de critérios pedagógicos. Em termos de uma filosofia da educação, não basta escrever, é preciso ainda que o texto produzido possa apresentar-se como ocasião e lugar de expressão, comunicação e significação, sem o quê o próprio conceito de aprendizagem estaria empobrecido de sua vinculação com a cultura e o sentido que nela circula.

Educar-se é sempre aprender a falar, a ler, a escrever. Esta verdade tão simples adquire sentido muito forte no

contexto de uma filosofia da educação, da cultura e da linguagem.

Análise do discurso pedagógico

Compreendemos agora como e porque o tema da análise crítica do discurso pedagógico veio a ser um dos mais atuais em matéria de filosofia da educação. Ele surge, no contexto da história mais recente da filosofia, não como um modismo mas como exigência das posições adotadas na tentativa de melhor compreensão do fenômeno humano²⁵.

No presente contexto, entendemos a análise do discurso como consequência da postura hermenêutica: a recepção de uma mensagem, em qualquer hipótese, supõe sempre, da parte do receptor, uma capacidade adequada de descodificação no sentido mais amplo do termo. Admitimos que um texto pode ser mais ou menos difícil em razão de sua mensagem, da linguagem adotada pelo emissor, do contexto histórico e cultural em que se situa. Historicamente falando, como nos lembra Coreth depois de Ricoeur e Gadamer, o problema surge especialmente em relação aos textos produzidos no passado. Mas além dessa distância histórica, pode haver uma outra decorrente da própria mensagem, do emissor ou da linguagem utilizada²⁶.

A principal preocupação da hermenêutica é a compreensão do sentido de quanto é transmitido. Para tanto é que ela estará particularmente atenta aos diversos indicadores de sentido tanto manifesto como oculto. Por outro lado, não se trata apenas de constatarmos senão também de questionarmos esse sentido, e até mesmo de o prolongarmos, numa compreensão participante, que não interrompe o discurso mas lhe dá prosseguimento, acrescentando mais sentido ao que anteriormente foi dito pelo emissor-escritor.

Por todos esses motivos falamos não apenas de análise, mas de análise do discurso. As ciências da linguagem têm sua própria definição do discurso. A filosofia o toma de maneir

ra mais ampla ainda, na medida em que considera toda a experiência humana como sendo lugar do discurso histórico da humanidade. Particularmente, uma cultura pode ser considerada como o discurso de um determinado grupo humano em ato de manifestação do sentido que atribui à existência.

A ciência da análise do discurso tem-se desenvolvido a partir do que poderíamos chamar de denominador comum aos diversos gêneros discursivos. Mas quando considera um determinado gênero ou tipo em particular esta mesma ciência descreve ainda aspectos característicos do setor considerado. Assim se tem feito a análise do discurso literário, político, econômico, etc. Na análise do discurso pedagógico, trata-se antes de mais nada de aplicar, no âmbito do fenômeno educacional, toda a contribuição que a ciência da análise desenvolveu no estudo do discurso em geral e de seus diversos tipos.

Com relação à análise do discurso pedagógico, devemos dizer, antes de mais nada, que a concepção da pedagogicidade fica sempre na dependência do que entendemos por educação. Em outras palavras, uma teoria da pedagogicidade e uma tipologia do discurso pedagógico acham-se intimamente relacionadas com uma filosofia da educação, da cultura, do educador e do educando. No que nos diz respeito, estamos agora pressupondo tudo quanto dissemos anteriormente, especialmente a partir do ponto de vista fenomenológico em que nos colocamos e que nos permitiu encarar a educação em relação com a cultura e o sentido histórico da experiência humana. E no contexto do que já dissemos neste mesmo capítulo, distinguimos no fenômeno da linguagem uma triplíce função de expressão, comunicação e significação, decorrente de nossa percepção do homem como ser-no-mundo-com-os-outros, vivendo, na intencionalidade, as diversas modalidades de uma existência significativa.

Um primeiro indicador de pedagogicidade de um discurso é a própria mensagem transmitida: a seu respeito poderemos indagar acerca do conteúdo, não de maneira abstrata mas precisamente em relação com a cultura a que pertence. Uma mensagem é

tanto mais pedagógica quanto mais relevante é seu conteúdo enquanto expressivo de uma cultura e do sentido da existência por ela veiculado. Em outras palavras, a pedagogicidade surge em relação com a qualidade cultural das mensagens que então aparecem como mais ou menos pertinentes para o processo-projeto educacional. Se a pedagogicidade pode ser definida em relação com a aprendizagem, esta por su vez relaciona-se com a cultura em termos de sentido, de tal forma que haverá expectativa de melhor aprendizagem quando a mensagem for igualmente portadora de maior densidade semântica. Sob este ângulo, a pedagogicidade está relacionada com a mundaneidade, isto é, com a estrutura cultural simbólica. O homem é ser-no-mundo e este mundo poderá ser apresentado pedagogicamente como mais ou menos significativo, mais ou menos aberto, tanto em sua estrutura como em cada um dos elementos intencionados pelo sujeito. Analisar um texto do ponto de vista pedagógico é verificar que mundo nos é por ele apresentado, no conjunto e nos detalhes. Na comparação de um texto com outros, poderemos descobrir que um deles pode ser mais rico, mais fecundo, apresentando informações mais completas a partir do contexto pedagógico em que nós próprios nos colocamos. Se uma das tarefas do educador é a seleção de textos a serem propostos, o critério do conteúdo torna-se dos mais importantes como um dos indicadores essenciais da pedagogicidade em seu relacionamento com a aprendizagem da cultura.

O segundo indicador de pedagogicidade diz respeito ao emissor. Uma série de perguntas podem ser formuladas relativamente à maneira como o autor se torna presente em seu próprio discurso contribuindo para a intensificação do sentido da mensagem ou então influenciando para torná-la menos acessível: quem escreve? ao se pronunciar sobre o assunto, o autor dá-nos sua palavra? trata-se de alguém cuja competência aparece claramente? acha-se o seu discurso influenciado por alguma postura ideológica? etc. etc. Agressivo ou acolhedor, dogmático ou polissêmico, aberto ou fechado... são aspectos da subjetividade do emissor que não deixam de intervir no processo pedagógico, do começo ao fim.

No prolongamento da consideração do emissor, devemos verificar, igualmente, de que maneira o texto leva em conta o receptor a que se destina, a ele se adaptando pedagogicamente. A possibilidade de semelhante adaptação fica na dependência da imagem que o emissor se faz do destinatário. A análise do discurso poderá verificar se essa imagem corresponde de fato a este último com suas características reais ou se antes distancia o primeiro do segundo.

Finalmente, a pedagogicidade do discurso poderá ser examinada em função da linguagem empregada pelo emissor, na transmissão da mensagem ao seu destinatário. Trata-se, fundamentalmente, de verificarmos a compreensibilidade do texto, tanto a partir do vocabulário como do manejo da língua e do tipo de exposição adotado. Nesse contexto, ocorrem considerações tanto de ordem lógica como epistemológica na utilização do raciocínio e dos critérios invocados. Mas ocorre principalmente um exame da capacidade significativa do texto e de seu alcance propriamente simbólico na articulação polissêmica do sentido. Um texto será tanto mais pedagógico quanto mais compreensível a partir da própria dinâmica interna de sua estrutura semântica.

CAPÍTULO IX

AÇÃO CULTURAL EDUCATIVA E SERVIÇO À COMUNIDADE

O tema deste capítulo ocorre como consequência e exigência de quanto dissemos anteriormente sobre o fenômeno da educação em seus diversos aspectos. Se o sentido do fenômeno comporta sempre dupla dimensão antropológica e antropoprática, uma compreensão aprofundada do que seja a educação deve levar-nos à consideração da ação cultural como forma concreta da intenção pedagógica em ato de comunicação intersubjetiva. Se a educação pode ser descrita como processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem o sentido de suas respectivas culturas, a ação cultural aparece como expressão clara da intenção em que a educação é diretamente visada, a tal ponto que, na nossa perspectiva, a ação cultural passa a ser a própria definição da educação em termos práticos.

O serviço à comunidade

Uma primeira maneira de introduzir nosso assunto poderia estar relacionada com quanto se pode dizer sobre a tríplice função da Universidade no campo da docência, da pesquisa e do serviço à comunidade. Todas elas, de uma ou outra forma, podem ser consideradas como modalidades da ação cultural. Gostaríamos, no entanto, de insistir, desde o início, na relação que se estabelece entre a ação cultural e o serviço à comunidade.

A pesquisa é uma primeira forma de serviço, caracterizado nos termos em que anteriormente o formulamos a partir do método fenomenológico como comportando um momento de constata-

ção descritiva, outro de interpretação crítica e um terceiro de construção projetiva. Enquanto forma concreta de indagação da realidade, a pesquisa aparece como condição particularmente favorável ao desenvolvimento de uma atitude de *correspondência* ao sentido da situação existencial. O desenvolvimento de pesquisas significativas, a divulgação de seus resultados, o impacto que podem provocar na circulação do sentido no âmbito de uma determinada comunidade cultural, não deixam de ser, simultaneamente, uma forma de ação e serviço à comunidade.

Isto se torna ainda mais claro se, por outro lado, insistimos em que também a docência deve ser considerada como forma de ação cultural e prestação de serviço. Aliás, ao menos à primeira vista, e no tocante à sua institucionalização, a docência deixa transparecer mais claramente ainda sua intenção de atender às necessidades do grupo cultural em cujo âmbito se desenvolve. Alimentada pela pesquisa, a docência serve à comunidade veiculando de maneira formal aspectos julgados importantes na mensagem cultural com vistas, particularmente, à formação de novas gerações.

Não podemos desconhecer essa dimensão social da pesquisa e da docência, principalmente se encaradas em termos de serviço. No entanto, devemos reconhecer que outras formas de serviço são igualmente possíveis, além da docência e da pesquisa, embora sempre supondo estas últimas. No âmbito da Universidade, estabelecem-se *convênios* para a prestação de serviços bem determinados que, por sua vez, não deixam de reverter em benefício da própria Universidade em termos econômicos, técnicos, científicos, sociais e culturais.

Pesquisa, docência, outras formas de serviço podem ser encaradas, como acabamos de fazer, a partir da instituição universitária em sua relação com a comunidade cultural. No entanto, o tema da ação cultural relacionado com o serviço à comunidade humana é ainda mais amplo e diz respeito a todos os membros do grupo cultural e às mais variadas formas de ação. É importante compreendê-lo para que nossa reflexão conserve a mesma

amplidão que descobrimos na consideração da estrutura cultural simbólica, implicando, de um lado, a transcendência do sujeito, e, de outro, o in-finito do horizonte do mundo.

A mensagem em circulação na cultura

Gostaríamos de iniciar este parágrafo lembrando a importante descrição da estrutura fenomenal cuja definição esteve presente em todos os nossos precedentes capítulos: a estrutura aparece como multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido *é correspondência* intencional à situação existencial. É chegado o momento de comentarmos de maneira mais aprofundada o sentido dos últimos termos dessa definição: *correspondência intencional à situação existencial*.

Por situação existencial podemos entender tanto uma situação particular delimitada como uma situação global mais complexa. No sentido em que vamos falar da ação cultural, referimo-nos mais precisamente ao segundo aspecto.

A estrutura cultural simbólica constitui-se como integrando uma multiplicidade de elementos. Estes correspondem às diversas formas de intencionamento do mundo por parte do sujeito humano definido como ser-no-mundo-com-os-outros. O que finalmente nos permite perceber essa multiplicidade como unificada é que ela se estrutura significativamente, numa circulação do sentido em seu interior, a tal ponto que todos os elementos não só se inter-relacionam, mas entre eles aparece uma ordem, resultante da emergência do sentido em função dos acontecimentos.

Assim situada historicamente e em função das pessoas-capazes de perceber o sentido —, a cultura aparece como uma situação global bem definida, e, além do mais, com uma significação que, com ser complexa, não é propriamente equívoca mas princípio de identificação histórica do grupo humano em questão.

Em toda cultura, em todo grupo humano culturalmente distinto, há uma mensagem em circulação. Esta pode ser caracte

rizada, a partir de seu relacionamento com os membros do grupo, como sendo uma certa imagem do homem, um sentido da existência; e, a partir do relacionamento com os elementos integrantes da estrutura do mundo cultural, como uma determinada hierarquia de valores; que se estabelece, precisamente, a partir da emergência do sentido em relação com os acontecimentos vividos pelas pessoas.

Falamos, anteriormente, sobre o fenômeno da comunicação cultural. Além das mensagens particulares emitidas em cada um dos setores da cultura, podemos falar de uma mensagem cultural global, de um discurso cultural proferido existencialmente na história do grupo, cujo entendimento é condição para a correspondência intencional significativa¹.

Por outro lado, importa insistirmos em que, se estas mensagens podem encarnar-se nos objetos *produzidos* pela cultura, é como emitidas pelas pessoas que são mensagens propriamente ditas. E se falamos de uma situação global de um grupo que profere uma mensagem global, tudo isto nos leva a perceber que se trata de todo um povo enquanto afetado existencialmente pelo sentido da situação que está sendo vivida. É o que nos leva a dizer que na situação existencial de um povo há uma mensagem global, cujo sentido passa a ser fator de unificação ordenada da multiplicidade constitutiva da estrutura do mundo que lhe é peculiar.

A correspondência intencional que se encontra na definição da estrutura fenomenal aparece assim como elemento chave na compreensão da experiência humana em termos de cultura, de educação, de ação cultural, uma vez que esta última se entende e se descreve como sendo precisamente a vivência dessa correspondência intencional. Agir culturalmente é corresponder intencionalmente ao sentido em circulação na cultura como expressão concreta da compreensão de sua própria condição de ser-no-mundo-com-os-outros que os membros do grupo em questão lograram ou não alcançar.

Mas se há assim possibilidade de que os integrantes

de um determinado grupo cultural tenham ou não consciência da mensagem, isto é, do sentido em circulação no interior de sua própria cultura, compreendemos, sem dificuldade, que a ação cultural possa definir-se, antes de mais nada, como sendo aquela que visa possibilitar e incrementar a percepção da mensagem cultural².

Evidentemente, a primeira condição para isto é que a mensagem possa exprimir-se. Agir culturalmente é multiplicar as expressões da mensagem, não só no sentido de traduzi-la de outra forma como se se tratasse de um texto preexistente, mas precisamente no sentido de lhe dar uma expressão *constitutiva* em termos de sentido³. Em segundo lugar, é condição da ação cultural que as pessoas possam comunicar-se, na emissão e recepção da mensagem cultural em suas diversas expressões. Agir culturalmente é pôr-se em comunicação com outras pessoas, não só em termos quantitativos visando atingir um número sempre maior de pessoas, mas em termos qualitativos procurando pôr em circulação uma mensagem mais significativa para todos. Finalmente, é necessário que possa haver interpretação das mensagens em função de seu sentido para as pessoas no contexto existencial do mundo. Interpretação que é ao mesmo tempo estabelecimento do sentido a partir do relacionamento dos aspectos do mundo entre si (o trabalho relacionado com a economia, a moral, o poder, a família, a religião, o lazer, etc.) e busca do sentido a partir do relacionamento axiológico entre a situação concreta e os projetos formulados ou possíveis. Agir culturalmente é relacionar sentido e sentido; de uma coisa e de outra, de um grupo e de outro, de uma situação e de outra, de um projeto e de outro.

É claro que tudo isso deve ser compreendido à luz do que anteriormente já dissemos com a ajuda de Merleau-Ponty: o próprio do homem não é tanto criar estruturas culturais que transformem o mundo, mas pôr em questão o que ele próprio criou, conservando assim a possibilidade de ainda criar, sem se tornar prisioneiro do mundo por ele criado⁴. A ação cultural consiste pois, em cultivar a criatividade, a liberdade criadora, a imaginação, a esperança de *outra* coisa. É por onde a ação cultural

pode afastar, na própria definição da educação (processo pelo qual os membros de um grupo cultural assimilam e vivem a imagem de homem e de mundo veiculada por sua cultura), a perspectiva de uma *produção* pura e simples. A ação cultural é a dimensão não conformista da educação⁵.

A percepção do sentido da mensagem ou a percepção do sentido de uma situação existencial vivida pelos homens não são condiciona a correspondência intencional que lhe podemos dar como encarna-se em nossas respostas, de tal forma que estas passam a ser o sinal mais significativo de nossa própria percepção.

Evidentemente, não estamos com isto querendo dizer que para responder basta ter percebido. Ao contrário, seria preciso lembrar que, além da percepção do sentido da mensagem, do sentido da situação, é necessário que nossa resposta seja possível, isto é, não seja impossibilitada por outros fatores quer internos quer externos. Um desses fatores seria certamente a falta de generosidade, entendida aqui como a ausência de solidariedade. Isto significaria, antes de mais nada, que uma determinada pessoa não se sentiria concernida pela mensagem em questão, permanecendo indiferente ao seu sentido como apelo de outras pessoas. Sem cair em nenhuma forma de sentimentalismo, a ação cultural não pode, no entanto, deixar de ter uma dimensão axiológica, isto querendo dizer que ela leva as pessoas a estabelecerem uma relação entre a situação e o projeto de todos e cada um. Como dissemos anteriormente, o valor *aparece* quando estabelecemos uma relação entre uma situação de mundo e o projeto que temos em vista⁶.

Neste sentido, a ação cultural é eminentemente axiológica, questionando a respeito dos projetos, questionando o tipo de relacionamento (utópico, romântico, eficaz) que se estabelece entre o projeto, a situação e as pessoas, questionando igualmente a maneira como as pessoas se referem à situação concreta. Agir culturalmente é questionar a hierarquia de valores aceita ou simplesmente suposta pelas pessoas, sem que estas admitam a possibilidade de uma *outra* hierarquia, na emergência de outros

valores.

Tudo isso é tão verdade que não está excluída, ao contrário, a hipótese de que apareça uma nova estrutura cultural simbólica. Se a estrutura é multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação (global) existencial, a percepção e o desejo de uma nova ordem a partir de um novo sentido encarnado numa outra forma de correspondência intencional, visando um outro projeto, poderia pôr-nos diante de uma nova estrutura, diante de uma nova cultura.

É claro que a novidade não se caracteriza apenas pela negação da precedente, podendo antes estar na intensificação da capacidade humana de significar, na intensificação da liberdade criadora, como sinal do homem, da humanização, da busca de mais sentido ou de melhores expressões. A exigência de *melhorar* acha-se ligada ou pode estar ligada ao que há de mais fundo no coração do homem como *lugar* do desejo no sentido mais radical dessa palavra⁷.

É com base no desejo, nas aspirações, na busca, na insaciedade, na transcendência da intencionalidade, que a correspondência se torna resposta, intencionalidade concreta de uma perspectiva prática.

A ação cultural como resposta cultural

Relacionando este parágrafo com o capítulo precedente, podemos dizer que, se a linguagem exprime o sentido da cultura, a ação cultural o encarna. Falamos aqui da ação cultural no sentido em que também Hegel dizia que o trabalho é gerador de cultura. Na acepção fenomenológica dos termos, a ação cultural gera cultura na medida em que atualiza o sentido em circulação numa determinada cultura.

Antes de irmos mais longe, talvez fosse bom evitar alguns equívocos que poderiam ser lamentáveis se viessem impedir

uma boa compreensão do que seja a ação cultural. Podemos distinguir cinco acepções históricas do termo cultura: o sentido clássico, o renascentista, o enciclopédico, o evolucionista, o antropológico ou moderno⁸.

A cultura, no sentido *clássico*, conota a situação especial de um grupo da população que, precisamente, tinha o privilégio da cultura: aristocratas, nobres, uma elite enfim. Neste sentido, a cultura não era patrimônio comum, nem era cultivada por todos. Podia coincidir ou não com as outras estruturas de poder, mas sempre dizia respeito a setores privilegiados da comunidade que, como tais, ainda mereciam a admiração, o respeito e a gratidão dos demais. Neste contexto, a ação poderia significar não só uma ação das elites, mas uma ação elitizante, visando promover um maior número de pessoas ao nível da minoria privilegiada⁹.

No sentido *renascentista*, conservando suas características clássicas, a cultura acrescentou aspectos relacionados com o humanismo renascentista marcado principalmente pelo cultivo das letras, a começar pelas letras clássicas, latinas e gregas, bem como pela adoção de um estilo palaciano (cortês) que incluía toda uma maneira de vestir-se, falar e conviver. A cultura renascentista foi principalmente estético-literária. A ação cultural, neste contexto poderia significar a busca deste estilo de vida posto em relação com o conhecimento da língua, da literatura, no cultivo de um certo requinte permitindo distinguir o culto e o inculto, o *burguês* e o *gentil-homem*¹⁰.

Para o *enciclopedismo*, a cultura está relacionada com a pretensão de tudo saber e o estabelecimento de uma cultura universal, entendida em termos de conhecimento intelectual¹¹. E quando o cientismo veio exaltar o conhecimento científico, também a cultura passou a ter esta conotação: ser culto seria sinônimo de ser científico¹². Neste contexto, a ação cultural significa, por um lado, a promoção de um conhecimento cada vez mais amplo (cultura geral), e de outro, a qualidade científica deste mesmo conhecimento. O positivismo teórico e prático aca-

bou sendo um dos principais difusores dessa concepção de cultura, propondo igualmente um tipo de ação cultural coerentemente nela inspirado¹³. (Este aspecto não deveria ser esquecido no tocante à influência positivista na evolução da educação brasileira)¹⁴.

Temos, em quarto lugar, o sentido *evolucionista* da cultura. O evolucionismo, tanto biológico como cultural, sugeria que, no princípio, o homem primitivo partiu de zero, chegando *progressivamente* a um grau superior de desenvolvimento ou progresso, significativamente identificado com o estágio alcançado pela cultura europeia¹⁵. Semelhante concepção permitia distinguir, de um lado, os povos cultos, isto é, europeus, e de outro, os incultos. Com a mudança das categorias de progresso e desenvolvimento a partir de padrões americanos, também o ponto de referência mudou: a América do Norte seria o país mais desenvolvido do mundo, e por isso mesmo, o mais culto também. Os povos menos cultos seriam os que se encontram mais distantes dos Estados Unidos¹⁶. A ação cultural, nesse contexto, foi, na primeira fase, identificada com a europeização do mundo, na segunda com a americanização. Num caso como no outro, semelhante concepção da ação cultural tornou-se sinônimo de colonialismo cultural, em que o modelo da metrópole teria todos os direitos de impor-se em nome da própria cultura...

Temos, finalmente, um quinto sentido do termo cultura: o sentido *antropológico*, retomado por nós em contexto filosófico, dizendo-nos que todo povo tem sua cultura¹⁷. Ele não é dito culto ou inculto por comparação com outros povos, mas a partir de sua própria história. Todo grupo humano, precisamente por ser humano, tem uma maneira característica de ser no mundo. Para a antropologia, há como uma democratização do conceito, que não mais se refere a uma parte do grupo, mas ao grupo todo, e nem insiste no requinte do comportamento, mas na sua originalidade, como fisionomia própria adquirida através da história, em função dos acontecimentos mais marcantes.

Neste contexto, a ação cultural se concebe como a

atividade que promove a identificação, a afirmação, o reconhecimento do grupo cultural a partir do que tem de mais característico, a partir de sua fisionomia cultural propriamente distintiva.

É com base nos diversos sentidos históricos da cultura, mas principalmente com referência ao sentido antropológico, que a fenomenologia, ou melhor, uma filosofia da educação inspirada na fenomenologia nos leva a ver na ação cultural a síntese da resposta humana à significação existencial da mensagem global em circulação numa determinada cultura, a partir dos acontecimentos.

Se a posição propriamente antropológica pode ser imparcial, em nome da observação científica, ao contrário, a posição fenomenológica afirma ser indispensável a tomada de posição crítica e participante, como forma humana de presença no seio da cultura. Também aqui vamos falar, com a fenomenologia, de círculo hermenêutico: quem não se envolve não compreende, embora deva também tomar alguma distância para conservar a capacidade crítica. Para a fenomenologia, a ação cultural pode ser descrita como o processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural adotam coerentemente uma posição crítico-prática relativa ao sentido de sua própria cultura. É o que implica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma consciência crítica e um estímulo à consciência prática.

Levando em conta o contexto global em que nos situamos, podemos descrever a ação cultural como sendo, de início, a própria expressão do projeto humano. Ela é a forma concreta que o projeto assume, não mais como simplesmente intencionado, mas como se encarnando numa praxis em vista de sua realização. É a encarnação do *logos* na praxis, na medida em que esse *logos* significa o sentido da cultura enquanto percebido naquela fase histórica de um determinado grupo. Tentemos explicar um pouco mais.

Quando definimos o homem como ser-no-mundo com os outros, estávamos, antecipadamente, estabelecendo as bases a par-

tir das quais poderíamos, oportunamente, descrever a ação cultural. Podemos, portanto, sem repetir muita coisa, dizer simplesmente que a ação cultural é mundana, social, histórica e pessoal.

A ação cultural é relativa ao mundo, que é ao mesmo tempo horizonte de todas as intenções e encarnação concreta do intencionalismo humano, conjunto dos *objetos* culturais produzidos pelo homem como expressões suas. Ação no mundo, relativa ao mundo, humanizadora do mundo, a ação cultural faz o mundo e lhe permanece relativa tanto para continuar-lhe a transformação, como para entendê-lo e reconhecer nele as marcas do homem, o sentido que nele o homem imprimiu.

Em segundo lugar, tendo afirmado a intersubjetividade humana, podemos compreender a ação cultural como social e socializante na promoção da convivência. Não é possível pensar numa forma qualquer de ação cultural que não seja simultaneamente uma forma de comunicação: não há cultura fora dela. Aumentar os canais da comunicação, melhorar as atitudes e os comportamentos comunicativos, isto é ação cultural.

Em terceiro lugar, a existência no mundo com os outros é uma história vivida em função dos acontecimentos. Vale dizer que a ação cultural é também histórica no sentido mais forte deste termo. É relativa aos acontecimentos e a seu sentido, pondo-o em questão precisamente como sentido para o homem, sua vida, sua ação.

Finalmente, mas não menos importante, o homem é um ser sujeito, uma pessoa, e a ação cultural pode também ser considerada como personalizante. É aquela que procura criar condições para que o sujeito humano possa existir como sujeito, no interior de um relacionamento intersubjetivo.

Pedagogicamente falando, podemos insistir ora num aspecto ora noutro. Na realidade, porém, a ação cultural engloba todos esses aspectos, em nome da complexidade tanto da estrutura do sujeito como do mundo. E, como tal, é na conscientização dos indivíduos e dos grupos que a ação cultural concentrará

seus esforços, com o objetivo de alcançar uma melhor e mais profunda percepção do sentido em circulação sob forma de mensagem, e de possibilitar uma resposta adequadamente significativa por parte de todos e cada um.

Projeto e utopia

Não é difícil compreender como a ação cultural acha-se relacionada com a atitude projetiva de um mundo que está *por vir*. O projeto concebe-se como devendo ser realizado por meio da ação. Esta, por sua vez, concebe-se como existencialização de nossos projetos. Ora, ao falarmos de nossos projetos, podemos relacioná-los com o tema do sonho, do desejo, da utopia. Com que mundo sonhamos? que homens desejamos ser? em que medida acreditamos seja possível o que desejamos e sonhamos?

Freud lembra-nos que o sonho é uma *outra* maneira de realizarmos nossos desejos. Aquilo que, por diversos motivos, não realizamos em estado de vigília, tentamos realizá-lo em sonho. Nesta outra forma de realização, há, no entanto, permanência do desejo¹⁸.

Sua permanência é algo de realmente profundo no homem, em relação com suas aspirações e insatisfações, na perspectiva da felicidade e do sentido pleno da existência. É interessante notar como o próprio Freud estabelece uma relação entre o desejo e a cultura. Segundo ele, a cultura aparece, na história da humanidade como dos indivíduos, na medida em que um desejo não podendo ser realizado, procura-se para ele, *outra* forma de realização. Esta outra forma é precisamente *sublimada*. A cultura, em suas diversas expressões, seria portanto a realização sublimada dos desejos que não se puderam realizar em seu nível primitivo, devido à presença de algum interdito¹⁹.

Sem nos atermos pura e simplesmente a este tipo de explicação psicanalítica sobre a origem da cultura, não deixa de ser importante constatar, na reflexão atual, a reintrodução do tema do desejo, sempre relacionado com a cultura e a ação

cultural. Marcuse fala-nos de uma civilização superrepressiva, sufocando os desejos, limitando as aspirações, afastando ao máximo a perspectiva da felicidade, e, com isso, eliminando a possibilidade de um verdadeiro projeto²⁰.

A ação cultural, neste contexto, consistiria em reativar o desejo, em criticar os interditos, em possibilitar os projetos que satisfaçam o coração do homem. Há portanto uma relação direta entre a ação cultural e a *qualidade* de um mundo melhor.

Por outro lado, a temática de um mundo faz-nos pensar na utopia do melhor dos mundos. Se, de acordo com a etimologia, o melhor dos mundos não está em parte alguma, a força do desejo consiste precisamente em tentar localizá-lo nalgum lugar. Nem se pode negar que, na maioria dos casos foram os homens utópicos que conseguiram, através da história, realizar coisas que outros julgavam impossíveis. Desde a descoberta da América até a viagem à lua, várias vezes vimos a utopia tornar-se realidade. E todas as vezes que isto ocorreu a história da cultura entrou numa nova fase, passando por um verdadeira revolução cultural.

É verdade que devemos distinguir, com Jean Ladrière, formas distintas de utopia: a utopia realista e a poética²¹. A primeira é racionalista, científica, tecnológica, e pretende *realizar* o futuro a partir do presente, com base em cálculos bem feitos, numa autêntica *programação* do projeto. A consequência é que o projeto se torna de tal forma relacionado com o presente que passa a ser um simples prolongamento deste último, o que significa, igualmente, um esvaziamento do desejo que acaba sendo obrigado a contentar-se com o *mesmo*, sem nenhuma perspectiva de *outra* coisa. A prospectiva, a futurologia, neste contexto, aparece como ciência do esvaziamento do desejo em nome da racionalidade, da técnica, do presente...

Mas se a utopia racionalista engana o desejo, o mesmo acontece com a utopia poética. Esta permanece ao nível da palavra, atribuindo-lhe o poder mágico de tornar presente o melhor dos mundos, não só como futuro, mas precisamente como

melhor. Aliás, o grande equívoco do utopismo poético está precisamente em confundir o presente, o futuro e o melhor, reunidos na palavra. Esta forma de utopia não distingue entre *logos* e *praxis*, acreditando que basta falar para que as coisas aconteçam. Ou melhor, basta falar para que o desejo se satisfaça. Também a utopia poética é uma forma de engodo do desejo, que por isso mesmo permanece insatisfeito. E, aĩ sim, vai procurar uma outra forma de realização, não na sublimação mas na alienação. Muitos são os substitutivos apresentados como resposta ao desejo insatisfeito.

Uma das tarefas da ação cultural seria desmascarar tanto a utopia realista como a poética, desmistificando a hipertrofia da *praxis* e do *logos*. O confronto entre as duas formas de utopia é, por si sō, altamente instrutivo: os *práticos* denunciam o irrealismo dos *poéticos*, mas estes não deixam de denunciar o acanhamento dos primeiros. Na coexistência dos dois aspectos, o desejo permanece insatisfeito, e essa insatisfação dinamiza os homens como fonte de relativização de todos os resultados.

Ação cultural e ideologia

O tema da ideologia, na hora atual, é mais frequente que o da utopia²². Já podemos mesmo falar em *ideologismo*, como hã mais tempo se falou em *psicologismo* e *sociologismo*. Por *ideologismo* entendemos a tendência em tudo reduzir ã ideologia, accentuando sua influência como se, finalmente, tudo se achasse *ideologicamente* contaminado. Por outro lado, não podemos deixar de notar uma certa conotação pejorativa do termo, de tal forma que sua presença viria fatalmente viciar toda outra pretensão de saber, fazer ou agir.

Evidentemente, esta situação mais ou menos confusa vai afetar diretamente os programas de ação cultural, em seu conteúdo e execução. Tentemos, portanto, ver um pouco mais cla

ro sobre o assunto.

Se a utopia diz principalmente respeito ao futuro, a ideologia está muito mais relacionada com o presente. E, como tal, ela se manifesta num conjunto de idéias de conteúdo mais ou menos prático, relativas à ação que visa um determinado projeto.

Não falamos de idéias no sentido racionalista mas existencial, implicando, portanto, não são aspectos do conhecimento intelectual, mas tudo o que podemos *saber*, sem excluir a dimensão afetiva, a experiência, a emoção, e até mesmo o inconsciente. Isto nos permite dizer que a ideologia se distingue da ciência e da teoria, no sentido epistemológico do termo. Mas é também o que torna difícil falarmos a seu respeito²³.

Aliás, isto aparece também a partir da noção de *conjunto* (de idéias): ela é um conjunto não sistematizado, nem logicamente estruturado, embora, hoje em dia, se tente cada vez mais demonstrar-lhe a coerência subterrânea. Talvez pudéssemos dizer que uma de suas características seja, precisamente, ter uma coerência inconsciente (ou ilógica) e exercer assim sua influência. As opções ideológicas têm sempre motivações não aparentes, por vezes dificilmente identificáveis.

Mas nem por isso a ideologia deixa de relacionar-se com a ação, como um conjunto de idéias-força que, a seu modo, influem no campo prático. Dizendo que são idéias-força, queremos dizer que elas nos movem ou comovem, implicando portanto direção e orientação num certo rumo. Esta talvez a razão pela qual sempre falamos de uma ideologia adjetivada: ideologia de direita ou de esquerda, ideologia proletária ou capitalista, etc.²⁴.

Por outro lado, se a ideologia sempre se relaciona com a ação no presente, ela se relaciona também com a história dos indivíduos e dos grupos situados em seus próprios contextos. As posições ideológicas sempre têm uma história, sempre se relacionam com acontecimentos em cujo contexto se tornaram possíveis.

Tudo isso nos mostra como pode ser difícil fazer uma análise ideológica de indivíduos ou grupos. Mas tudo isso mostra também por quantos aspectos a ideologia está relacionada com a cultura, com o sentido em circulação, a tal ponto que a perspectiva da ação cultural não poderá ignorar a dimensão ideológica, tendo, como uma de suas funções, identificá-la, desmascará-la se for o caso, mas sempre exigindo dos indivíduos e grupos que não camuflem as influências ideológicas em suas posições, -ações e projetos.

Se estamos ameaçados pelo ideologismo, isto é, pela tendência a tudo reduzir ao ideológico, negando praticamente a possibilidade da ciência, da filosofia, da religião, da moral, etc., seria ingenuidade desconhecer a presença da ideologia. Um dos capítulos interessantes no âmbito da moderna filosofia da ciência é precisamente o estudo crítico das relações entre a ciência e a ideologia²⁵. E uma das conclusões mais válidas neste particular nos diz que o importante não é ter ou deixar de ter uma ideologia, mas ser capaz de reconhecê-la, identificá-la e admitir o diálogo crítico a seu respeito.

Ao fazê-lo, estaremos certamente desenvolvendo um dos aspectos mais importantes da ação cultural, a saber: evidenciando as tendências que podem tornar *tendenciosas* a percepção e a interpretação do sentido em circulação na cultura. A ação cultural procura detectar as ideologias, analisar as tendências, discutir os projetos. Em sentido amplo, podemos retomar aqui uma expressão que já usamos anteriormente: trata-se de pôr em prática uma hermenêutica da liberdade, com toda a complexidade que isto possa comportar²⁶. E é por isso que um entendimento, para não dizer um bom entendimento torna-se difícil. Estamos no domínio das motivações e devemos reconhecer que este é um setor pouco conhecido tanto em psicologia como em sociologia, em economia e em política. Nem é de estranhar que este seja também o campo privilegiado dos dogmatismos de direita e de esquerda tão próximos da irracionalidade e do absurdo. Por este motivo também, o dogmatismo é sinal de subdesenvolvimento cultural, de restrição à circulação do sentido, de negação do diálogo, de recusa

do pluralismo, da polissemia, da diferença, de *outras* possibilidades.

A educação entendida como aprendizagem da estrutura cultural simbólica implica a ação cultural como desenvolvimento de uma praxis respeitosa e fomentadora da circulação do sentido em todas as suas expressões. Isto faz com que ela se relacione particularmente com as ideologias, pois também elas afetam a circulação e a interpretação do sentido da cultura como veiculando uma mensagem global relativa ao homem e ao mundo. E se a educação é processo pelo qual uma cultura subsiste, é claro que ela estará relacionada com as opções ideológicas. Uma das principais tarefas da ação cultural entendida como ação educativa será precisamente a de examinar e discutir a influência da ideologia no campo da educação.

Ação cultural institucionalizada

A institucionalização da ação cultural relaciona-se, de início, com a intenção de atender às necessidades da comunidade, com a eficácia característica desse setor.

Dentre todas as instituições, uma existe em nossa cultura: a instituição política, cuja função é legislar sobre os outros setores em vista do bem comum, desenvolvendo assim uma atividade de caráter englobante, diretamente relacionada com a ação cultural e sua eficácia em termos de circulação do sentido que inspira a existência dos homens que integram um mesmo grupo cultural. Por esta razão, a ação cultural é política na acepção mais elevada do termo, exatamente porque diz respeito ao sentido da vida de todos. Mas é igualmente política porque, em seu processo de envolvimento com o sentido, acaba questionando a percepção que o próprio Estado pode estar tendo da mensagem e das respostas que lhe devem ser dadas²⁷.

É em relação direta com a instituição política que surge, em nossa cultura, a instituição escolar encarregada de

assumir papel preponderante na sociedade como lugar privilegiado da ação cultural. No entanto, um dos aspectos da consciência cultural na hora presente parece ser precisamente o questionamento da escola como instrumento válido de circulação do sentido. Mas este questionamento passa a ser igualmente uma problematização do poder político em seu relacionamento com a dimensão social da vida cultural e o estabelecimento de uma hierarquia de valores a serem perseguidos²⁸.

Tudo isso nos levaria a considerar, de um lado, o sentido que pode ter a sugestão de Ivan Illich de desescolarizar a sociedade, enfatizando a importância da circulação do sentido fora da escola; de outro, a concepção que o Estado possa ter da ação cultural a ser desenvolvida tanto dentro como fora da instituição escolar. Todas essas questões assumem particular relevância se relacionadas especialmente com a Universidade. Esta poderia tornar-se lugar privilegiado da expressão e da criação, da comunicação e da circulação do sentido, da crítica e da auto-crítica. Em razão da história de nossa própria cultura, ela se situa no contexto de uma *pluriversidade* que é a própria negação de um universo fechado, sem circulação propriamente dita, na manutenção inquestionada de uma estática hierarquia de valores.

A consciência de um mundo plural (multiplicidade unificada pelo sentido em circulação) poderia ter como consequência a diversificação da Universidade na procura de um sentido polissêmico, encarnada e identificada com uma prática consciente da interdisciplinaridade.

Mas, dentro da Universidade, a Faculdade de Educação poderia ter como função precípua o desenvolvimento da ação cultural, na preparação de educadores que fossem *agentes culturais* comprometidos com a circulação do sentido e sua interpretação crítica. As tarefas de uma Faculdade de Educação definem-se na medida em que se propõe a viver a relação histórica que existe entre a educação, a cultura, a circulação do sentido, a hierarquização dos valores, as opções e decisões tomadas em vista de um projeto global. Semelhante visão do problema vem não somen-

te alargar os horizontes de uma Faculdade de Educação, mas aumente sua responsabilidade, relativamente aos indivíduos, às instituições e a toda a comunidade. No seio da própria Universidade, a Faculdade de Educação deveria ser particularmente ativa, questionando as outras Unidades para que não se fechem, não cristalizem o sentido, mas o façam circular numa atividade docente realmente educativa, com a mesma ênfase com que se fazem pesquisadoras do sentido de um determinado setor, em hierarquização significativa com os outros subuniversos no interior da estrutura global.

Mas para que a ação cultural dos educadores seja eficaz, será preciso que se engajem crítica e coletivamente, levando em conta o que se faz dentro e fora da instituição escolar.

Outras formas de ação cultural

Além da ação cultural desenvolvida institucionalmente pela Escola, podemos constatar a existência de outras formas de ação, ligadas ou não a uma política cultural estabelecida pelo Estado, através do Ministério da Educação e da Cultura, em continuidade ou não com a indústria cultural e as empresas de comunicação.

Na França, a ação cultural esteve particularmente relacionada com o lazer e a arte, visando tornar acessível à população esses bens culturais que são os museus, o teatro, o cinema²⁹.

No Quêbec, a ação cultural, além de insistir na participação de todos nos bens da cultura, visou a criatividade nos diversos setores, com ênfase particular na língua como princípio de diferenciação cultural. A dimensão política da ação cultural, no contexto do Quêbec, aparece claramente a partir do desejo de emancipação, independência e identidade nacional³⁰.

No entanto, é no Brasil que encontramos uma das formas mais autênticas de ação cultural e que se tornou conhecida em todo o mundo como sendo o Método-Paulo-Freire³¹. Fazendo face a um problema cultural de âmbito nacional, a alfabetização de adultos, Paulo Freire percebeu que a aprendizagem da leitura e da escrita não é assunto escolar no sentido pequeno da palavra, mas cultural propriamente dito. As palavras exprimem um mundo e seu sentido. Aprender a lidar com as palavras é aprender a lidar com o sentido do mundo para o homem. Mas essa lida supõe implicação, de tal forma que a compreensão do sentido do mundo, veiculado na intersubjetividade dialogante, comporta uma atitude crítica relativamente ao mundo, isto é, à estrutura cultural simbólica e às pessoas que a sustentam. Eis por que, tendo falado inicialmente de alfabetização, passou em seguida a falar de cultura, posteriormente de ação cultural e finalmente de revolução cultural³². Toda ação cultural é revolucionária na medida em que, precisamente, implica participação, crítica e criatividade relativamente ao sentido que preside à ordenação da estrutura cultural. Questionar este sentido é questionar esta ordem em vista de uma outra estrutura. Mas ao contrário do que poderia ser uma atitude revolucionária anárquica, a revolução cultural, dizendo respeito ao sentido, será necessariamente qualitativa, visando uma situação melhor que a precedente. Por esta razão, não há como ser contrário à revolução cultural, senão mediante a confissão de que se prefere um mundo pior, ou não se acredita na possibilidade de melhorar o atual. Aliás, para que isso seja possível, a revolução cultural supõe uma ação cultural permanente, o que faz dela também uma revolução permanente. Neste contexto, a resistência à mudança deve ser entendida, literalmente, como a recusa de melhorar a situação global e a permanência numa situação de subdesenvolvimento cultural.

Por todos esses motivos é que o Método - Paulo-Freire enfatiza a conscientização como integrando um único processo de libertação e realização das pessoas e de todas as pessoas³³. A grande lição que Paulo Freire deixa aos educadores é que a educação deve ser concebida como ação cultural, e esta diz respei-

to ao sentido do mundo veiculado pela *palavra* em suas diversas manifestações. A palavra manifesta tanto a ordem como a desordem, a liberdade como a opressão, a vida como a morte. A educação como conscientização libertadora implica a percepção do sentido como verdadeira interpelação feita por todas as pessoas inseridas naquela *situação existencial* de tal forma que o sinal da percepção do sentido — no sentido que é o seu — só possa ser a *correspondência significativa* à palavra geradora, à mensagem proferida ou calada, mas sempre *vivida* pelas pessoas.

Respostas constitutivas

No contexto deste capítulo, compreendemos como e quanto a definição da cultura (fisionomia própria que um grupo humano adquire através de sua história) está relacionada com as respostas realmente dadas, por todos e cada um, à mensagem que circula entre os homens. Nossas respostas são constitutivas de nossa fisionomia de tal sorte que nosso nome, nossa identificação passe a ser exatamente esta: eu sou aquele que responde desta ou daquela maneira. Participante ou omissor, responsável ou irresponsável: eis como se denominam as pessoas no interior do grupo cultural.

A variedade das respostas há de corresponder à variedade dos pontos de vista em que as pessoas se colocam uma relativamente às outras. Mas cada um desses pontos de vista poderá corresponder a um horizonte mais ou menos vasto, o que supõe também uma maior ou menor capacidade de visão.

Todas essas coisas estão diretamente relacionadas com a educação, definida antropologicamente pela fenomenologia como o processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem o sentido em circulação em suas respectivas culturas.

Tudo quanto dissemos anteriormente era como uma preparação lenta e progressiva para compreendermos o conteúdo e o alcance de semelhante definição.

CAPÍTULO X

IDENTIFICAÇÃO. ALIENAÇÃO. AS ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO

Várias vezes, no decorrer de nossa exposição, tivemos a oportunidade de dizer que a educação apresenta-se, para a filosofia, ao mesmo tempo como processo e como projeto de assimilação e vivência do sentido da existência característico de uma determinada cultura. A manutenção dialética desses dois conceitos significa, de nossa parte, uma tomada de posição a respeito de algumas questões que gostaríamos de tratar de maneira mais explícita neste último capítulo. Resumidamente podemos dizer que o tratamento não dialético da educação como processo-projeto acha-se na raiz dos inconvenientes maiores introduzidos por posições unilaterais, que privilegiam um aspecto em detrimento de outros, em função do desconhecimento da própria estrutura do fenômeno educacional. E para procedermos didaticamente, talvez fosse bom lembrarmos a maneira como definimos tanto a estrutura como o fenômeno. Dissemos que o fenômeno aparece como uma estrutura reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, a significação e a existência. Por outro lado, explicamos que a estrutura se descreve como uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial. E acrescentamos que o fenômeno educacional apresenta-se como relativo a uma estrutura cultural simbólica caracterizada pela polissemia, isto é, pela multiplicidade de sentido e de sentidos provenientes de vários lugares ou tópicos. O desconhecimento, teórico e prático, de semelhante polissemia é que permite a adoção de atitudes pedagógicas unívocas, parciais e desastrosas no que diz respeito

à execução da tarefa educacional. Com o intuito renovado de excluir estes inconvenientes é que nos dispomos a encarar agora o tema dos resultados e dos objetivos da educação. Vamos fazê-lo dando especial atenção ao problema da identificação, da alienação e das alternativas educacionais.

1. Dado, modelo e projeto

Uma primeira consideração importante diz respeito à distinção que não podemos deixar de estabelecer entre as noções de dado, modelo e projeto, e ao tratamento que podem receber ao nível das ciências da educação.

Falando de dados, estamos fazendo especial menção aos resultados educacionais. Há hoje determinados setores científicos em que os termos dados, levantamento de dados, tratamento de dados, etc. ocorrem com muita frequência, a ponto de caracterizarem a própria atividade científica que então se desenvolve. Fazer ciência significaria lidar com os dados, nas diversas modalidades e etapas de semelhante lida. Tal procedimento inspira-se numa concepção principalmente naturalista da ciência. Neste contexto, a significação primordial do dado está em que os fatos naturais apresentam uma autonomia característica que faz deles um autêntico objeto (objectum) diante do qual o estudioso deve adotar uma atitude imparcial, de inteiro respeito, sem nenhuma possibilidade de alterar-lhes a significação². É o que leva o cientista a privilegiar aspectos relacionados com as qualidades primeiras, isto é, com a quantidade, a medida, e suas modificações significativas em determinadas circunstâncias. Sabemos que uma das pretensões do positivismo, do passado e do presente, foi e continua sendo a de estender às ciências humanas o método, o estilo, os procedimentos característicos das ciências naturais. Não está pois excluída, neste contexto, a possibilidade de que cientistas, ou mesmo filósofos da educação se preocupem antes de tudo, para não dizer exclusivamente, em constatar a realidade educacional, estabelecendo dados que permitam definir a situação de maneira científica. Embora reconhe

cendo que semelhante preocupação possa ser de grande utilidade, ela nos parece permanecer numa etapa inicial que não dispensa outras, posteriores, sem as quais o fenômeno educacional não apareceria em toda a sua complexidade polissêmica. No entanto, ao dizermos que se trata de uma etapa inicial, deveríamos acrescentar que, mesmo neste primeiro momento, a questão se coloca de sabermos se podemos reduzir o sentido da educação aos seus aspectos objetivos quantificáveis. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas que se limitam tão somente à coleta de dados, embora com o mais requintado tratamento estatístico, deixando-nos, no entanto insatisfeitos com relação à significação humana (social, econômica, política, ou propriamente cultural) dos dados levantados, tratados e mesmo interpretados.

Quer-nos parecer que, do ponto de vista de uma reflexão filosófica sobre a educação, o aspecto negativo de muitas afirmações a respeito da situação educacional, de seus resultados, acha-se igualmente relacionado com a abordagem naturalista a que foram submetidos. Isto dito, não podemos deixar de salientar a importância, e mesmo a urgência de uma investigação adequada a respeito do fato educacional brasileiro. Podemos quase afirmar que, desse ponto de vista, dispomos de melhores instrumentos para conhecer a educação em outros países do que no nosso. Aliás, não é de estranhar que muitos professores e alunos são levados a apresentar dados e fatos de outras culturas, de outros países, entre outros motivos, porque os dados de que dispomos a respeito da nossa são precários em muitos sentidos, a começar pela maneira inadequada como são procurados, levantados e tratados. A bem da verdade, devemos acrescentar que um dos aspectos mais positivos na atual renovação dos estudos educacionais brasileiros acha-se relacionado com o esforço que vem sendo feito no sentido de caracterizar convenientemente o fato educacional em nosso país³.

Em termos propriamente filosóficos, deveríamos no entanto acrescentar que um dos inconvenientes maiores de uma postura científica restrita à consideração dos dados decorre da própria natureza das ciências da constatação que, como tais, fa-

zem menos apelo à criatividade no que diz respeito ao próprio fenômeno considerado. Ao constatar, o homem propriamente não cria mas descobre, embora possa aperfeiçoar os instrumentos que lhe facilitem a descoberta. Do ponto de vista em que nos colocamos neste capítulo, a adoção e a permanência numa atitude de mera constatação tem o inconveniente de nos pôr e conservar diante do *mesmo*, fornecendo elementos para enfatizarmos a situação existencial sem muita possibilidade de percebermos o que es tã sendo ou poderia vir a ser a *correspondência intencional* ao sentido de semelhante situação. A denúncia da educação como sistema reprodutor do *mesmo* tem certamente a ver com a atitude metodológica daqueles que permanecem ao nível de uma ciência po sitiva da educação, privilegiando os dados, ou se limitando a um tratamento de mera constatação.

Levando ou não em conta os estudos feitos a respeito do fato educacional brasileiro e de seus resultados, principalmente nestes últimos anos, não nos podemos furtar a um sentimento de frustração ao constatar que, pelos mais diversos motivos, os resultados da educação brasileira colocam-nos diante de uma situação que, na melhor das hipóteses, tende a reproduzir pura e simplesmente o sistema em que se insere, mas, na pior e mais realística, não chega sequer a integrar uma imensa maioria da população nacional. O levantamento dos dados acerca dos resultados do processo educacional brasileiro levanta uma série de questões sobre a ambigüidade da identificação cultural, e mais seriamente ainda, sobre a alienação dos que se beneficiam do processo educacional e dos que a ele não têm acesso.

Assim como, em certos ambientes científicos, fala-se abundantemente em dados, em outros, a preferência é conferida ao vocabulário relacionado com a noção de modelo. Esta palavra remete-nos a um outro contexto epistemológico de não menor importância para o estudo do fenômeno educacional⁴.

Se o dado nos refere primordialmente ao objeto, ao mundo real a ser descoberto e reconhecido, o modelo permite-nos introduzir uma postura em que a presença dos sujeitos se inten-

sífica, ultrapassando a pura inventividade, e esboçando, através da *constructividade*, um encaminhamento na linha da criatividade. No entanto, a reflexão filosófica sobre a noção de modelo e sobre o comportamento científico nela inspirado faz-nos ainda perceber alguns inconvenientes que não deixam de estar, também eles, relacionados com a problemática da identificação e da alienação.

Se as ciências do dado insistem nos aspectos objetivos e em sua prioridade, as ciências do modelo estão primeiramente voltadas para a construção mental deste mesmo modelo a partir de uma teoria. Neste sentido, ao contrário das primeiras, estas não deixam de ter algo em comum com a postura idealista e o mundo das idéias em conformidade ao qual o mundo real deveria ser concebido. No entanto, estas ciências, ao contrário do idealismo puro, podem ser consideradas como uma forma de idealismo prático. Em consequência, a noção de verdade, e mesmo a de conhecimento, veio a sofrer uma inversão significativa: o que se procura não é tanto uma conformação do pensamento com a realidade, mas da realidade com o pensamento. Não se trata, evidentemente, de uma retomada da noção medieval de verdade ontológica. Trata-se de privilegiar a idéia humana, a teoria, o *constructo*, especialmente em sua dimensão prática. Esta a razão pela qual as ciências do modelo desenvolvem-se, quase sempre, em íntima relação com a tecnologia. Neste contexto, a idéia humana, *constructo* ou modelo, apresenta-se como especial via de acesso ao mundo, ao mundo da cultura, a ser precisamente modelado e conhecido a partir dos modelos *construídos* anteriormente. A anterioridade do modelo sobre a realidade é que lhe vale a pecha de idealismo.

O desenvolvimento da lógica, da matemática, das ciências da linguagem prepararam o advento da cibernética, das ciências da programação, com o aparecimento de um estilo característico no tratamento formal das estruturas e o desenvolvimento do estudo dos sistemas. Dessa forma, as ciências puras, formais e abstratas, viram-se, com a noção de modelo, afetadas de uma *destinação* prática que, sem alterar-lhes a natureza, modificou pro

fundamente o uso que delas se faz.

Do ponto de vista da filosofia da educação, a noção de modelo sugere-nos algumas considerações importantes em relação ao tema da identificação e da alienação. Em primeiro lugar, no contexto das civilizações mais desenvolvidas, o modelo não deixa de referir-nos ao processo pelo qual a educação é concebida de maneira formal, abstrata, teórica, embora com os mais requintados instrumentos técnicos de que se possa dispor, para em seguida ser imposta à realidade. Não apenas instrução programada, mas educação programada⁵. O que é grave é que semelhante programação faz especialmente apelo aos técnicos, para não dizer tecnocratas, e aos especialistas da abstração. A construtividade mental acaba por impor aos homens, aos educandos e educadores, uma norma anterior à *situação existencial* a cujo sentido eles deveriam corresponder. Se, por si sô, uma ciência modelar não é primeiramente reprodutora da mesma situação existencial, ela pode tornar-se impositora de um sistema, privilegiado por aqueles que têm a capacidade de decidir. Desse ponto de vista, o modelo, faca de dois gumes, acaba tendo um gume sô, uma vez que sua programação e execução supõem especialistas que o próprio sistema é o único capaz de mobilizar. Concretamente, historicamente, o modelo não é neutro, mas tende a reproduzir o sistema, ou a permitir sua manipulação pelos detentores do poder. É o que nos permite dizer que, culturalmente falando, a noção de modelo não deixa de referir-nos a um contexto científico, tecnológico avançado, muito próximo de transformar-se em tecnocracia. A ênfase no modelo manifesta, em muitos sentidos, a força do sistema, da estrutura, do programa, e por isso mesmo, dos programadores, tecnocratas, administradores sistêmicos.

Por outro lado, a noção de modelo oferece-nos uma outra significação mais diretamente relacionada com a problemática da cultura, ou das relações culturais entre diversas nações, quando uma delas apresenta-se como colonizadora das demais, impondo-lhes, por isso mesmo o seu próprio modelo. O que vemos, nestes casos, é uma diminuição do caráter *construtivo* do modelo para evidenciar sua exigência de imitação de um outro.

Neste sentido é que se fala de modelo americano, japonês, alemão ou chinês, isto dizendo respeito à importação da ciência, da tecnologia e da própria cultura. Como fato cultural, o próprio uso do vocabulário do modelo não deixa de ser uma importação, isto é, uma imitação de modelos estrangeiros considerados como preferíveis aos nossos. Isto seja dito sem desconhecimento da euforia e do ufanismo com que, há mais tempo, se proclamou a originalidade do modelo (econômico) brasileiro e os *milagres* que permitiu realizar.

Tanto pela imposição de um modelo nacional, como pela imitação de modelos importados, a postura educacional principalmente caracterizada em termos de modelo continua fazendo-nos correr o risco de uma identificação acrítica ou de uma imitação alienante. Perguntamo-nos pois, e não sem nos referirmos à nossa realidade educacional, se nossos técnicos em educação, em tecnologia, em programação, não se têm limitado, de um lado, a uma postura abstrata e formal característica do comportamento autocrático, e, de outro, à importação de modelos estrangeiros, que, por sua vez, em seus países de origem, constituíram-se também em instrumento de reprodução dos sistemas que os engendraram. Paradoxalmente, uma das principais críticas que podemos fazer às teorias modelares da educação é que elas desconhecem o caráter de processo desta última. Já tivemos a oportunidade de dizer que a noção de processo implica historicidade, aprendizagem, e distinção entre meios e fins. Ora, a ênfase no modelo, no programa, no constructo mental privilegia a anterioridade do modelo em detrimento da dimensão histórica do processo. Igualmente, ela privilegia o conteúdo, a informação (programada) em detrimento do processo psicológico e social da aprendizagem humana e significativa. Finalmente, ela tende a identificar meios e fins, numa limitação desumanizante dos horizontes do mundo e da transcendência característica do sujeito intencional⁶.

Pela estreita relação que mantêm com o problema educacional, não poderíamos deixar de denunciar igualmente as tendências modelares que se manifestam no campo da administração,

especialmente da administração universitária, na medida em que se considera a análise-institucional-sistêmica como a última palavra neste campo. O engodo da racionalização burocrática e da eficiência na economia de recursos faz com que os nossos melhores administradores se tornem fatores importantes de uma (des)educação imitativa e reprodutora⁷.

Ao dizermos tudo isso, não estamos querendo negar toda e qualquer utilização da inteligência artificial. Cremos que isto é possível, no campo da educação, na medida em que não se trate, precisamente, de um educador-programado, a executar programas abstrata e mecanicamente concebidos, mas de um educador formado no âmbito das ciências humanas, muito mais caracterizadas pelo processo-projeto do que pelo modelo.

O vocabulário do projeto (e da utopia) já esteve muito mais em voga do que hoje. A crise política por que passamos em nosso país teve como uma de suas conseqüências uma situação desconfortável para as ciências humanas. Muitos cientistas anteriormente preocupados com uma praxis histórica refugiaram-se no campo da abstração e das teorias, quando não se transformaram em servidores do sistema através de uma integração no esquema produtivo, colocando a ciência a serviço da tecnologia e da indústria. A produção material tendo-se tornado menos perigosa e mais lucrativa do que o engajamento em termos de um projeto humano global, muitos cientistas se acomodaram ou se integraram num sistema meramente produtivo ou reprodutor.

Se quiséssemos retomar o esquema aristotélico, diríamos que as ciências do dado dizem particularmente respeito à causa eficiente e material, as do modelo dizem particularmente à causa formal e exemplar, e as ciências do projeto dizem especialmente respeito à causa final⁸. Dizendo que as ciências humanas são principalmente ciências do projeto, estamos sugerindo que elas se relacionam particularmente com os fins, no surgimento de uma forma própria de criatividade. Neste sentido, se as ciências do modelo modificam a própria noção de dado, a de projeto acaba modificando significativamente as outras duas. Em

outras palavras, as ciências humanas não dispensam pura e simplesmente a contribuição (epistemológica) das ciências positivas e formais. Mas isto não significa, em hipótese alguma, que as humanas se reduzam às outras. Há mais no projeto do que no modelo e nos dados. No projeto é que o homem se afirma como homem, elaborando um projeto de si mesmo, gerando cultura de maneira privilegiada, marcando o mundo com sua presença, criando um mundo propriamente humano com todas as qualidades e defeitos que também o caracterizam. Na verdade, portanto, à luz do projeto, as noções de dado e de modelo adquirem um sentido novo, que não é mais aquele que se manifesta no âmbito das ciências naturais e formais. Dizendo respeito aos fins, o projeto implica, mais que o modelo, que o homem não vai apenas descobrir um mundo dado ou concebido, mas projetar o que ainda não existe. Por esse motivo, as ciências humanas têm a ver com a *criatividade* de propriamente dita, com a liberdade e mesmo a libertação. Não hesitaríamos mesmo em afirmar que só poderã haver ciência humana, com um verdadeiro projeto, humanamente científico, se houver liberdade para projetar e executar. O êxodo dos cientistas humanos para o campo das ciências naturais e formais não deixa de ser um sinal do condicionamento epistemológico-cultural a que as ciências humanas estiverem expostas, em nosso contexto como em outros.

Dizendo respeito aos fins, as ciências do projeto dizem igualmente respeito aos valores norteadores da ação em termos propriamente qualitativos. E a questão passa a ser a seguinte: serão possíveis as ciências da qualidade, dos valores, da liberdade, da criatividade, dos fins, do projeto? Uma primeira resposta consiste em dizer que as ciências humanas não são científicas à maneira das naturais e formais⁹. Mas isto significa também que o projeto propriamente dito não diz primeiramente respeito ao mundo da natureza ou do pensamento teórico, mas ao próprio homem em sua existência concreta. E nós vemos como uma concepção fenomenológica do homem como ser-no-mundo tem também consequências epistemológicas. Aquilo que a técnica pode significar como descoberta das possibilidades de transformação da

natureza, será aqui significado pela ética, como descoberta teórica e prática das possibilidades de realização do próprio homem. A tentativa de conceber a ética como uma técnica é a mesma que leva a conceber o projeto em termos de modelo ou simplesmente a partir de dados naturais¹⁰. Este fato cultural tem profundos inconvenientes epistemológicos. É que, ultrapassando o campo da quantidade para penetrar na esfera da qualidade, ultrapassamos também o da racionalidade pura, da significação abstrata, para penetrar no âmbito do sentido atribuído pelo próprio homem, como sentido-orientação de sua própria vida. Quer isto dizer que o discurso das ciências humanas se desenvolverá conotando a liberdade em termos éticos, sociais, políticos, históricos e culturais. E como a linguagem conota o contexto cultural, isto é, a fisionomia que o grupo apresenta num determinado momento histórico, o projeto não apenas se situa culturalmente, mas apresenta-se como a alternativa, a possibilidade de uma outra cultura, um outro sentido para a existência, um outro mundo humano. As ciências humanas são ciências da criatividade de um outro mundo. É por onde elas estão constantemente desafiadas a não reprodução, a ultrapassar a mera identificação. Esta acaba sendo, em termos de projeto, uma das principais características das ciências humanas. Se as ciências naturais dizem respeito a uma *phusis* que permanece idêntica a si mesma através de sua evolução, e se as ciências formais permanecem ao nível do modelo teórico e *puro*, o projeto das ciências humanas diz respeito a um mundo humano que pode ser *outro*, qualitativamente *outro*, o que vale dizer melhor que o atual. Por esse motivo as ciências humanas podem ser ditas ciências da alternativa, em termos de qualidade, e sua pergunta passa a ser a seguinte: o que é preciso para que o mundo humano seja melhor?

Percebemos imediatamente as consequências que daí decorrem para uma filosofia e uma ciência da educação. Em nome da epistemologia elas implicam uma axiologia. Concretamente falando, elas são são possíveis se houver liberdade para buscar, propor e criar a partir de uma crítica interna, não imposta arbitrariamente de fora para dentro. Em outras palavras, uma

das grandes características da ciência e da filosofia da educação (assim como das outras ciências humanas) será a auto-crítica de seu inteiro procedimento. As ciências humanas, todas elas, e especialmente as ciências da educação, são ciências da humanização do homem e do mundo, ciências da criatividade humana, questionando constantemente os próprios resultados, em relação direta com a situação em que os homens vivem no interior da história e da cultura. O questionamento das diversas formas de integração, de identificação, de alienação é para a ciência da educação uma exigência epistemológica decorrente de sua própria condição de ciência do projeto humano¹¹.

2. Processo e projeto. Os objetivos educacionais

Adotando, portanto, a atitude crítica característica das ciências humanas em geral, e das ciências da educação em particular, podemos acrescentar mais algumas observações a respeito do processo e do projeto com vistas a uma mais ampla explanação sobre seus objetivos educacionais.

Dissemos, noutro capítulo que a educação pode ser descrita como o processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem a imagem de homem veiculadas por suas respectivas culturas. Uma discussão crítica de semelhante descrição leva-nos a questionar não tanto a idéia de processo mas a maneira concreta como é assimilada a imagem de homem veiculada pela cultura. De uma cultura para outra, o processo de assimilação pode ocorrer de maneira reacionária, conservadora ou revolucionária. Estas diversas maneiras de transmitir é que nos permitem distinguir, no interior do processo educacional, formas discutíveis de assimilação e vivência da cultura.

Um aspecto da crítica implica igualmente um questionário da idéia de resultado. Como processo, também a educação passa por etapas em cujo final podemos constatar os resultados alcançados. A consideração do processo em termos de resultados é característica de uma atitude pragmática, sugerida, ao me-

nos em parte, por Sartre, em seu livro *O existencialismo é um humanismo*¹². Ao dizer que a existência precede a existência, Sartre poderia estar sugerindo que o homem é apenas aquilo em que se tornou, ou se torna, através da existência. Ele seria, e só poderia ser o resultado das diversas experiências vividas, tanto individual como coletivamente. Neste sentido, o homem só poderia ser definido depois da experiência, depois da história, como o resultado em que se transformou. Embora a noção de resultado não possa ser inteiramente afastada, ela deve ser criticada na medida em que o próprio processo passasse a ser concebido em função de seus resultados. Dizer que há resultados, não significa que o processo só poderia ter sido aquele, não podendo ser avaliado em suas etapas anteriores. O pragmatismo acaba sendo uma negação do processo histórico, como se fosse mera sucessão no tempo, sem nenhuma participação dos indivíduos e grupos nele implicados, sem nenhuma atitude crítica acerca das etapas percorridas e dos resultados intermediários. É uma ciência da facticidade com desconhecimento da historicidade¹³.

Não se trata, portanto, de negarmos a importância dos resultados, no interior do processo educacional, mas de afirmarmos a necessidade de uma avaliação das etapas e dos resultados alcançados. Sem o quê, estaríamos admitindo a educação como um processo despersonalizado, naturalista, determinista. A avaliação dos resultados faz parte da dimensão crítica do próprio processo, na medida em que nos perguntamos: que resultados já obtivemos? era exatamente isto que tínhamos em vista? estamos contentes com o nosso empreendimento? Se não levantássemos semelhantes questões, estaríamos adotando uma atitude conformista, e fatalista, como a daqueles que dizem que praticamente tais resultados são inevitáveis. É em nome de um fatalismo histórico que ouvimos dizer por exemplo que "*o Brasil é hoje aquilo que é, e nem poderia ser de outra forma*". Ou então que "*todo povo tem o governo que merece*". Tudo isto é expressão de fatalismo, de privilégio dos resultados, sem que se ponha em questão o processo e as etapas que a eles nos levaram. Ao definirmos a educação como processo, estamos, ao contrário, chamando a atenção

sobre a historicidade das etapas, sobre os diversos momentos de seu desenvolvimento, de tal forma que os resultados sejam sempre considerados como parciais, provisórios, não definitivos. Entrar no processo educacional é estar sempre buscando ultrapassar todo e qualquer resultado. Gostaríamos portanto de dizer que mesmo nossa definição da educação como processo de assimilação da cultura deve ser entendida de maneira crítica. Entendendo-a apenas com ênfase no resultado, estaríamos enfatizando pura e simplesmente o aspecto de homogeneização. Neste sentido, a educação seria o processo pelo qual os membros de uma determinada cultura acabariam tendo (necessariamente) a mesma fisionomia, a mesma forma de existência. Nossa intenção era dizer mais que isso. E foi exatamente por esse motivo que corrigimos a primeira definição, acrescentando que a educação é processo-*projeto* de assimilação significativa da imagem de homem veiculada pela cultura. E acrescentamos que no processo de conscientização cultural a própria imagem de homem poderia ser percebida não mais como simples imagem mas como símbolo.

A noção de projeto completa a de processo. O processo não pode ser alcançado senão através de um processo, mas sem se reduzir a este último. Como tal, o projeto está além dos resultados do processo. Há nele uma transcendência característica, expressa pelo seu próprio nome: o projeto coloca-se adiante, na frente do processo. Sejam quais forem os resultados intermediários, o projeto nos convida a irmos além deles. Por esse lado, o projeto relaciona-se com a temporalidade, a historicidade, a transcendência humana, com a insatisfação e o desejo¹⁴. Nenhum resultado satisfaz plenamente. Por isso mesmo, também o projeto não pode ser suficientemente definido, estando, portanto, muito mais relacionado com o símbolo do que com a imagem. Esta pode ter contornos bem definidos, não aquele (é o que explicitaremos daqui a pouco). Definir demais o projeto é retirar-lhe a dimensão de transcendência, ou de transascendência, como diz Levinas. É negar-lhe a característica de estar sempre acima dos resultados, dos planejamentos, das pretensões.

Falando do projeto em relação com o processo e a transcendência dos resultados não estamos excluindo que haja também uma história do projeto e da consciência que dele podemos alcançar. Tal afirmação faz-nos sair da perspectiva de um finalismo essencialista para o qual o projeto é na verdade *dado*, e até mesmo o primeiro dado¹⁵. Aristóteles é essencialista ao dizer-nos que o fim é a primeira das causas. Em termos fenomenológicos, não podemos separar o projeto e a consciência que dele temos. E há uma história da consciência do projeto. A conscientização a respeito do projeto não deixa de ser um dos objetivos primários da educação, de uma educação libertadora, que não apenas admite a possibilidade do projeto mas se preocupa em exprimi-lo de maneira mais adequada. A questão que se coloca aos educadores, como condição de crítica do processo e dos resultados educacionais, é a de saber qual o projeto que se propõem e propõem ao educandos. Semelhante questão levar-nos-ia a situarmos o projeto educacional em relação com a história dos indivíduos e grupos, a tal ponto que a maneira como um grupo cultural define seu projeto passa a ser um dos traços mais importantes de sua fisionomia. A maneira como um grupo se situa relativamente a seu projeto pode mesmo ser considerada como um dos melhores testes para verificarmos o seu grau de desenvolvimento cultural.

Dissemos que a noção de projeto nos permite evitar os inconvenientes do essencialismo finalista. Ela nos permite evitar igualmente o essencialismo das potencialidades. Com muita frequência vemos a educação ser definida como o desenvolvimento das potencialidades do educando¹⁶. O essencialismo das potencialidades corresponde ao essencialismo finalista, com a mesma significação. Consiste ele em dizer que as potencialidades nos são dadas de início, pela natureza, e o objetivo da educação seria tão somente atualizá-las. Não deixa de haver muita verdade no naturalismo dos antigos e dos modernos, principalmente ao nos lembrar que a educação, precisamente, não é um processo natural mas cultural, e portanto ambíguo em suas diversas expressões. Educar pode ser também deseducar. Igualmente, não dei-

xa de ser verdade que o homem s \tilde{o} se pode propor um projeto humano, sob pena de buscar a pr \tilde{o} pria destrui \tilde{c} o. "*Ni ange ni b \tilde{e} te*", j \tilde{a} nos lembrava Pacal. N \tilde{a} o podemos pretender um projeto incompat \tilde{i} vel com o homem. Nunca seremos deuses, e nosso projeto s \tilde{o} pode ser o da humaniza \tilde{c} o. Mas outra coisa seria tentar descrever a educa \tilde{c} o principalmente a partir de um modelo inicialmente dado. O projeto faz-nos sair tanto do essencialismo finalista como do essencialismo das potencialidades. Ambas as formas do essencialismo pedag \tilde{o} gico n \tilde{a} o deixam de estar relacionadas, diretamente ou indiretamente, com as diversas formas de aliena \tilde{c} o cultural, principalmente por n \tilde{a} o insistirem na dimens \tilde{a} o hist \tilde{o} rica e no processo de conscientiza \tilde{c} o dos educandos.

Dissemos, h \tilde{a} pouco, que acrescentar \tilde{i} amos igualmente algumas considera \tilde{c} oes a respeito das no \tilde{c} oes de imagem e de s \tilde{i} mbo-lo para uma melhor compreens \tilde{a} o de nossa defini \tilde{c} o da educa \tilde{c} o (processo-projeto pelo qual os membros de um grupo cultural assimilam e vivem a *imagem* de homem caracter \tilde{i} stica de sua cultura).

Ao falarmos de imagem, estamos querendo dizer, por um lado, que a exist \tilde{e} ncia humana, no interior da cultura, apresenta tra \tilde{c} os caracter \tilde{i} sticos, capazes de identificar as pessoas e grupos que a integram. A este prop \tilde{o} sito, gostar \tilde{i} amos de evocar as considera \tilde{c} oes de Lacan a respeito do que, noutro contexto, ele chama de est \tilde{a} gio do espelho¹⁷. Segundo ele, este est \tilde{a} gio \tilde{e} importante, para a crian \tilde{c} a adquirir consci \tilde{e} ncia de si mesma, de sua pr \tilde{o} pria identidade, a partir, precisamente do reconhecimento da pr \tilde{o} pria imagem refletida no espelho. Por um lado, isto significa um certo distanciamento, e por outro, um encontro consigo mesmo, na identifica \tilde{c} o e reconhecimento de uma originalidade constitutiva, o que permite a n \tilde{a} o confus \tilde{a} o com outras pessoas. No entanto, Lacan continua mostrando como essa fase do espelho, ou do reconhecimento da pr \tilde{o} pria imagem \tilde{e} tamb \tilde{e} m um primeiro passo rumo \tilde{a} aquisi \tilde{c} o da linguagem, isto \tilde{e} , da capacidade simbolizadora. Dizer que se trata de um primeiro passo \tilde{e} dizer que essa etapa deve normalmente ser ultrapassada, de tal forma que outros distanciamentos se tornem poss \tilde{i} veis. A passa-

gem da imagem para o símbolo é o processo de humanização, diretamente constituído pela capacidade de reconhecer mais sentido, mais sentidos, e de exprimi-los por meio da linguagem.

Transpondo-as para o nosso domínio, estas considerações nos permitem dizer que também a conscientização cultural poderá começar como um processo de reconhecimento mais ou menos confuso da imagem de homem veiculada pela cultura, devendo no entanto passar para uma etapa posterior, propriamente simbólica. O modo de ser característico de um grupo tem sentido, é uma determinada maneira de ser homem. Mas ela tem também mais sentido, e mesmo mais sentidos exatamente porque a forma atual da imagem não é a única possível, tanto para este como para outros grupos. A percepção simbólica do sentido da existência significa, deste modo, uma incursão no campo do possível, o que se constitui ao mesmo tempo como um desafio para a inteligência e a liberdade. Conscientizar-se culturalmente é adquirir a inteligência do sentido, com a abertura de possibilidades para a própria liberdade. O discurso cultural de um determinado grupo pode aparecer como mais ou menos favorável a esta abertura à polissemia da estrutura cultural simbólica. Do ponto de vista da educação, definida como assimilação da imagem-símbolo de homem veiculada pela cultura, poderíamos acrescentar que uma cultura é tanto mais primitiva quanto mais ela permanece ao nível da simples imagem, o que significa uma permanência no mesmo, embora refletido no espelho cultural, e tanto mais desenvolvida quanto mais ela favorece o acesso a um estágio propriamente simbólico, além da presença imediata. Estas observações são importantes, talvez mais do que as outras que fizemos até agora, para entendermos um pouco melhor a questão da identificação, da alienação e da avaliação dos resultados educacionais, principalmente à luz de objetivos devidamente compreendidos.

Dissemos anteriormente que toda doutrina pedagógica acha-se finalmente apoiada numa antropologia, numa filosofia do educando, diretamente relacionada com a imagem-símbolo de homem veiculada pela cultura. Não vamos aqui simplesmente retomar o que dissemos sobre a estrutura do sujeito da educação, mas ten-

tar explicitar, a partir do que dissemos nos diversos capítulos, alguns aspectos que nos parecem dever integrar o conjunto dos objetivos educacionais, no interior do objetivo global que é a humanização. E lembramos que, se a hominização é o processo bio-genético que termina com o homem, a humanização é o processo histórico-cultural que começa com ele.

Quer-nos parecer que um primeiro objetivo educacional pode ser encarado como a progressiva *personalização* do sujeito da educação. Muitos são os autores que se interessam pela quesção da pessoa. Quer-nos parecer que a contribuição de Mounier é das mais significativas para o estabelecimento desse primeiro objetivo educacional¹⁸. Gostaríamos, no entanto, de insistir em alguns aspectos mais diretamente relacionados com outras teorias modernas da educação e da aprendizagem. Uma das principais críticas ao behaviorismo de Watson e ao neo-behaviorismo de Skinner¹⁹ dizem precisamente respeito ao tratamento a que submete a pessoa do educando. Partindo de experiências de laboratório, realizadas com animais, o grande perigo do behaviorismo é de não atentar, desde o início, para a condição pessoal do sujeito humano. Isto significa, entre outras coisas, que a aprendizagem behaviorista pode permanecer ao nível de um adestramento que não se situa numa esfera propriamente humana, caracterizada, precisamente pela presença do símbolo em relação com um mundo propriamente humano. Embora o behaviorismo possa ser de alguma utilidade quando se trata de corrigir deficiências em níveis inferiores ao da simbolização, seu inconveniente maior consiste em considerar todos os educandos segundo o modelo dos deficientes²⁰. O objetivo da personalização faz-nos questionar severamente os métodos e as técnicas educacionais na medida em que permanecem ao nível das ciências naturais, ou mesmo das ciências formais, sem manifestar a peculiaridade das ciências humanas propriamente ditas. Neste sentido, uma adequada seleção de métodos e técnicas educacionais não deixa de estar na dependência de uma postura epistemológica capaz de respeitar o estatuto característico das ciências humanas. E não são apenas os métodos e as técnicas que são questionadas por

este primeiro objetivo educacional da personalização. Também os conteúdos apresentados nos currículos podem não atender ao nível simbólico característico do mundo das pessoas. Em seus métodos e técnicas, como em seus currículos, a situação educacional pode permanecer principalmente voltada para o domínio da quantidade, dos fatos, da natureza, ou mesmo da abstração e da imagem, com predomínio da abordagem formal, sem colocar problemas humanos propriamente ditos. São muitas as manifestações de uma educação despersonalizante, e por isso mesmo alienante.

Um segundo objetivo educacional é a *socialização*. Quer isto dizer, em primeiro lugar, que devemos fugir às diversas formas de individualismo. Por vezes o chamado ensino personalizado não passa de uma forma camuflada de cultivo do individualismo²¹. As diversas manifestações do psicologismo têm certamente em comum o vício do individualismo. Ora, a pessoa é um ser de relações. A condição social do homem não é um acidente ou um acessório posto em evidência pelo modismo sociológico. O homem é ser-no-mundo com os outros. E esta condição social se manifesta desde o início na própria aprendizagem da fala. A humanização, como bem mostrou Malson, é também um processo de socialização²². A própria aprendizagem é um fenômeno social. Mas além do aspecto da aprendizagem como processo social há a socialização como atitude. Educar-se é aprender a sair de si e a interessar-se pelos outros. É aprender a convivência em sua dimensão mais profunda. Socializar-se é aprender a perceber os apelos dos outros e dar-lhes respostas socialmente significativas. Na verdade, educamo-nos não apenas com os outros, mas para eles. Neste contexto devemos denunciar não só o elitismo de uma escola voltada para si mesma, na formação e desenvolvimento de uma casta de privilegiados, cuidando apenas de seus próprios interesses, mas também as diversas formas de regressão social e psicológica²³. A socialização que começa no âmbito da família deve prolongar-se na cidade, na nação e mesmo no mundo, na aquisição de uma consciência cívica, política e mesmo cosmo-política. Socializar-se não é apenas sensibilizar-se para com o vizinho mas para com todo homem, na descoberta e respeito da

condição humana de todos. A educação classista ou mesmo nacionalista tem muito a ver com as diversas formas de injustiças sociais e o desrespeito dos direitos humanos em suas diversas modalidades. A insensibilidade para com estes direitos pode certamente estar relacionada com uma educação deseducadora da consciência social dos indivíduos e grupos. Ora a socialização é condição de humanização na proporção direta da aprendizagem do sentido social da própria existência humana.

Um terceiro objetivo educacional pode ser chamado como *culturalização*. Se a cultura diz respeito ao mundo humano em que vivemos, um dos objetivos da educação há de ser a aprendizagem humana do sentido do mundo. Não de maneira abstrata, mas concreta. A pergunta: qual o sentido da vida que estamos levando no Brasil, hoje? não pode ser evitada pelo educador. E ao colocá-la, a si próprio e ao educando, o educador está levantando uma série de questões difíceis de serem respondidas, pois na verdade o sentido da cultura, do mundo cultural, manifesta-se em múltiplos lugares, e não provém de alguns apenas. Ele se manifesta na política, na economia, no social, na ética, na arte, na religião, etc. Muitas vezes a escola veicula de maneira ingênua a imagem de homem característica de um mundo cultural que lhe permanece desconhecido. Em termos institucionais, poderíamos afirmar, por exemplo, que um programa educacional não poderia de forma alguma deixar de incluir em seu currículo um estudo da cultura brasileira, com a preocupação de estabelecer sempre uma relação entre os demais cursos e o contexto cultural que é o nosso²⁴.

O quarto objetivo educacional poderia ser chamado de *historicização*. A história é a teia dos acontecimentos. E o acontecimento é o lugar em que se dá a manifestação do sentido. O sentido da cultura emerge nos acontecimentos, e são eles que nos provocam. Por esta razão os jornais aparecem como autênticos manuais de pedagogia: os acontecimentos de cada dia é que provocam a reflexão do educador e dos educandos. Esta não deixa de ser uma tarefa difícil, uma vez que faz parte do estilo

da cultura em que vivemos a tentativa de camuflar o sentido dos acontecimentos. A historicização da consciência traduz-se num esforço de desambiguar os acontecimentos e as diversas versões a seu respeito. Há segredos políticos, técnicos, econômicos, numa verdadeira manipulação da informação. A dominação social de uns grupos sobre outros significa também uma forma de monopólio do sentido dos acontecimentos. Tanto mais que este sentido está diretamente relacionado com as tomadas de decisão nos diversos setores. O desconhecimento do sentido dos acontecimentos e das decisões que os determinam coloca-nos a todos na situação alienante de sermos meramente envolvidos, de sermos obrigados a existir de uma forma cujo sentido não nos é acessível e muito menos foi dado por nós, como sentido de nossas vidas personalizadas. São muitas as manifestações do determinismo pedagógico que nos deixam na ignorância dos acontecimentos, de seu sentido e de suas conseqüências. É dessa forma que a (des)educação contribui para sermos tão somente resultado dos acontecimentos sem nenhuma possibilidade de influir sobre eles.

O quinto objetivo educacional seria portanto o *engajamento existencial e prático*. Se o acontecimento é o lugar do sentido como provocação, ele é também lugar do sentido como resposta. Mas isto só será possível se nos situarmos dentro dos mesmos acontecimentos, com vistas a modificar-lhes a significação, o que quer dizer, de maneira a provocar outros acontecimentos. É aqui que vemos a importância de não permanecermos ao nível de teorias pedagógicas que não nos levem a uma verdadeira praxis histórica. Por outro lado, para que também a inserção nos acontecimentos tenha sentido, será preciso reconhecer a importância da eficácia, isto é, da capacidade de influir realmente na situação existencial. Isto quer dizer, em termos educacionais, a procura da competência. Há certamente alguma relação a estabelecer entre a teorização inconseqüente e a incompetência de nossos educadores. A questão da qualidade, tão propalada na hora presente, tem certamente muito a ver com essa capacitação dos docentes e dos educandos que torne significativa a presença de uns e outros no seio da história. A historicização co

mo objetivo educacional significa a busca constante de uma participação histórica, competente e eficaz.

O sexto objetivo educacional pode ser descrito em termos de *críticidade*. Na verdade, no prolongamento do que acabamos de dizer sobre a inserção histórica, não se trata de fazer qualquer coisa e de qualquer maneira, mas de agir criteriosamente. Importa aprender a criticar os acontecimentos e as versões, a discernir o sentido que os fatos comportam. Paulo Freire nos fala da passagem de um nível para outro no acesso a uma verdadeira consciência crítica²⁵. E a pergunta que não pode deixar de ser colocada é exatamente esta: qual o grau de consciência crítica que possuem os nossos professores-educadores? Por outro lado, devemos acrescentar que não pode haver crítica sem auto-crítica, de preferência como embasamento científico que a própria Universidade nos poderia oferecer. Na verdade o *críticismo* pode ser paradoxalmente acrítico na medida em que se apoia em preconceitos, quando não em simples posições afetivas, e nos faz permanecer ao nível das meras opiniões pessoais. Para atingirmos um nível propriamente crítico não podemos deixar de mencionar a importância de nos expormos, nós próprios, à crítica de outros. E o diálogo, em todas as suas formas, não deixa de ser um fator social de criticidade. Esta é, entre outras, a razão pela qual tanto insistimos hoje na importância das publicações por parte dos professores, universitários ou não. Mas o critério final da criticidade ainda é o confronto com os próprios acontecimentos. Numa verdadeira interação, o engajamento histórico torna-se fator de criticidade, e este fator de um autêntico engajamento competente e eficaz.

O sexto objetivo educacional diz respeito à *liberdade criadora*. Entendemos a liberdade como poder agir para poder ser. Neste sentido, todos os condicionamentos da liberdade tornam-se inimigos do homem, inimigos da educação. Não é sem razão epistemológica que Paulo Freire nos fala da educação como prática da liberdade²⁶. A pedagogia aparece então como uma atitude de luta contra os inimigos da liberdade. Mas se lutamos pela

liberdade é para que possamos participar ativamente, criativamente, nos acontecimentos, de forma que outros possam surgir. A liberdade diz respeito à alternativa de uma outra situação, um outro mundo, um outro homem. É por onde ela diz diretamente respeito ao projeto, supondo uma decisão inicial, pessoal e coletiva, de não reproduzirmos o mesmo mundo, o mesmo homem. A liberdade é o motor da pedagogia. E a burocracia, entendida como manutenção do mesmo poder, pode ser ao mesmo tempo o contrário da pedagogia e da liberdade. Em suas formas mais requintadas, a burocracia é a morte da liberdade, da criatividade, da educação libertadora.

O oitavo objetivo educacional é, por isso mesmo, a valorização das consciências. Toda crítica faz intervir valores. Em confronto com a ação, os critérios se tornam axiológicos. Mais ainda, os valores sempre se apresentam numa certa ordem, comportando uma prioridade significativa face aos acontecimentos. Numa situação dada, a do capitalismo por exemplo, o capital é indiscutivelmente o primeiro valor, a partir do qual os demais se hierarquizam. E a pergunta passa então a ser a seguinte: é possível haver educação neste contexto? É possível atingirmos os nossos objetivos de humanização quando a hierarquia começa por estabelecer o absoluto de um contra-valor dehumanizante? Na verdade, porém, estamos de tal forma imbuídos dos valores da mentalidade burguesa que nem mesmo nos colocamos semelhantes questões, e procedemos tranquilamente como se a educação consistisse tão somente em conformar os educandos à situação reinante. Nenhum educador pode dispensar-se de responder à seguinte questão: quais são os nossos valores e em que ordem nós os consideramos? De maneira mais séria ainda, poderíamos nos perguntar: por que valores estamos dispostos a dar nas nossas vidas? Mesmo sem conotar as situações extremas em que o sacrifício da vida nos poderia ser exigido, não podemos deixar de perceber que viver de uma certa forma, na despossessão de si mesmo, é também uma maneira de morrer ingloriamente. E não esqueçamos que toda sociedade dispõe de mecanismos de auto-proteção. É assim que em nosso contexto, qualquer questionamento da ordem vigente ser

ve de pretexto para sermos taxados de comunistas e outros anãtemas. Contra estes anãtemas é que os educadores se devem levantar para proclamar que a humanização do homem é mais importante do que a capitalização e a ostentação do poder em todas as suas formas. Um indicador precioso da hierarquia de valores que os governantes pretendem impor à nação é precisamente o seu orçamento. Em que é que nossos governantes preferem, antes de tudo, -empregar nossos recursos? Não deixa de haver um sentimento extremamente importante para o pedagogo nos diversos orçamentos da nação e dos estados. Em nome da tarefa educacional devemos questionar constantemente a política orçamentária. Fazer política é também uma forma de educar ou deseducar. E a política educacional nunca é alguma coisa que diga unicamente respeito aos educandos. Ela começa por dizer respeito à educação daqueles que a concebem. O ministério das finanças e do planejamento são, a seu modo, ministérios da educação e da cultura. E diante de todos esses fatos que o educador não pode permanecer indiferente, não pode deixar de pronunciar-se sob pena de permanecer alheio ao sentido da cultura nos diversos lugares de sua manifestação²⁸.

O nono objetivo educacional é o *não dogmatismo*. Dizer que o educador deve manifestar-se não é dizer que ele deva fazê-lo de maneira dogmática. O dogmatismo é a negação da alternativa e mesmo das alternativas. O dogmatismo dos governantes pode ter como complemento o dogmatismo dos educadores. E o mais grave, do ponto de vista de uma filosofia da educação, é que o dogmatismo é finalmente um sinal de falta de inteligência, de falta de compreensão do fenômeno humano, de sua polissemia. Psicologicamente falando o dogmatismo tem a ver com a esquizofrenia. Esta consiste precisamente num estreitamento do mundo, e mesmo numa negação do mundo como horizonte de todos os horizontes. Por isso mesmo, o dogmatismo é essencialmente conservador, só concebendo como possível este mundo, esta posição, este ponto de vista. Na reforma universitária, a supressão da cátedra, do catedrático que diz a última palavra, que é também a única, tinha como propósito a supressão do dogmatismo. Acontece

porém que a departamentalização que substituiu a cátedra apresenta-se muitas vezes como ocasião de uma nova forma de absolutismo e de dogmatismo coletivo. A departamentalização transformou-se, em muitos casos, em simples compartimentalização. O contrário do dogmatismo é o diálogo. O contrário da compartimentalização é a interdisciplinaridade. A abertura não dogmática é a complementaridade das competências.

Um último objetivo educacional poderia ser descrito em termos de uma *generosidade ética*. Semelhante abordagem não é frequente. Estamos, culturalmente, afetados pelo racionalismo europeu, que durante muito tempo afastou tudo que diz respeito à afetividade e mesmo à ética. No entanto, mesmo no contexto da cultura européia, vão-se reintroduzindo, e até com muita ênfase, os temas do coração, da afetividade, do amor e do desejo. Freud não foi o único a contribuir para a redescoberta deste objetivo educacional. As relações humanas não são primeiramente técnicas, econômicas ou políticas. No entanto, uma dimensão como a da bondade continua sendo considerada como não científica, não progressista, não desenvolvida. Por isso mesmo, a bondade humana aparece desastrosamente segregada. A consequência é que temos cientistas, técnicos, políticos, economistas e mesmo juristas profundamente insensíveis. Ora, Pascal já nos lembrava, sabiamente, que "*o coração tem razões que a razão desconhece*". Nossa inserção na história dos homens é também uma questão de coração e de generosidade. Isto porque as respostas ao sentido das situações humanas, aos apelos dos homens implicadas nestas mesmas situações, nunca serão somente a conclusão de um raciocínio lógico. Elas são também, para não dizer primordialmente, uma resposta do coração, em termos de bondade, generosidade e amor. Uma das características da tecnocracia política é suprimir a ética em nome da técnica. Ora, os antigos diziam muito bem que não se pode fazer justiça sem amor social²⁹. Os crimes oficiais não se caracterizam apenas como injustiça, mas desamor, para não dizer ódio. Neste sentido é que não concebemos um currículo de educação que não inclua também um curso de ética, ao lado de um curso de política, de história, de so-

ciologia, de economia, etc.

À luz de todos esses objetivos educacionais (e não temos a pretensão de haver esgotado a lista) é que podemos agora falar, de maneira sintética, de uma humanização constante, de uma realização progressiva que nunca perca de vista a felicidade. Embora banida por muitos motivos (científicos, técnicos, ideológicos) a felicidade não deixa de ser o último critério existencial, diante do qual todos os outros, teóricos e práticos, deveriam ser relativizados. Um dos paradoxos mais gritantes dos países desenvolvidos é a revolta, a insatisfação, a recusa de uma opulência que nem por isso deu aos homens um pouco mais de felicidade. Sabemos toda a ambigüidade que o termo felicidade traz consigo. Mas talvez uma das principais tarefas da educação pudesse ser a de ajudar a interpretá-la. E talvez fosse também a de restabelecer o respeito para com a utopia, principalmente quando sua negação reintroduz-nos pura e simplesmente num esquema de identificação reprodutora ou de alienação no seio de grupos culturais em que o sentido da existência desaparece constantemente num processo de desestruturação fabricadora de neuróticos e psicóticos de todos os gêneros.

3. Identificação, alienação, alternativa

O tema da identificação ocorre normalmente, no âmbito da filosofia e das ciências da educação a partir da consideração desta última como um processo de integração das pessoas em seus respectivos grupos culturais. O termo tornou-se clássico, encontrando-se em qualquer dicionário, juntamente com seu correlato, a alienação³⁰. Esta, por sua vez, é interpretada, no contexto, como sendo um processo de não identificação, notando a idéia de que a educação fracassa quando não consegue integrar o educando, proporcionando antes a sua marginalização. Essa maneira mais ou menos superficial de colocar a questão esconde problemas mais profundos, mais difíceis em razão de sua

complexidade e dos desafios que nos propõe. Será possível sairmos de uma situação alienada e alienante? Existirá possibilidade de humanização no contexto de uma sociedade desumanizante? Estas perguntas nos fazem ver a continuidade entre o presente capítulo e o precedente quando consideramos o tema da ação cultural numa perspectiva de humanização libertadora. Esta aliás é a maneira como se coloca hoje o tema da identificação e da alienação, com uma simplicidade que ao mesmo tempo revela a gravidade da questão e os desafios que comporta. Podemos introduzir o tema da identidade de maneira extremamente simples. Quando nos apresentamos numa repartição pública e nos pedem nosso R.G., estão nos pedindo um documento de identidade. De um ponto de vista sócio-cultural, trata-se de um objeto que comporta uma série de informações a nosso respeito: desde a fotografia, a filiação, o lugar e a data de nascimento até as impressões digitais e a indicação de outros sinais distintivos. Nessa enumeração, há uma tentativa de descrever o indivíduo de forma a não ser confundido, o que é muito importante para quem ganhou na loteria ou está sendo acusado de haver cometido algum crime.

Indo além deste simples objeto cultural, podemos refletir um pouco mais profundamente, em contexto propriamente filosófico, para definir a identidade como sendo a fisionomia individual distintiva. Insistindo na idéia de fisionomia, podemos dizer que a identidade diz respeito ao nosso eu fenomenal. Ela é o fenômeno individual, a manifestação do sujeito de maneira significativa para ele próprio e para os outros. Estamos, portanto, dentro de nossa temática de base, no interior de uma antropologia que define o homem como ser-no-mundo-com-os-outros. O que nos identifica é nossa maneira pessoal de ser no mundo, é o nosso estilo peculiar de nos relacionarmos com os outros, é o nosso modo característico de perceber o sentido em circulação no mundo e de darmos resposta aos apelos dos outros. É, finalmente, nossa maneira concreta de vivermos a intencionalidade.

Esta peculiaridade individual do ser-no-mundo-com-os-outros consolida-se de modo a constituir um campo de observação

207

para as ciências e as técnicas da identificação. Por todos estes motivos, podemos dizer que o tema da identidade é exatamente o da fenomenalidade do eu. E como o fenômeno é praticamente sinônimo de sentido vivido, podemos acrescentar que a fenomenologia do eu vem a ser a busca da compreensão do sentido de minha vida, do sentido de minha existência, tal como a estou vivendo num determinado contexto. E é, por isso mesmo, a busca do sentido de minha vida tal como dele eu estou tendo consciência. O sentido e a consciência são dois aspectos inseparáveis no fenômeno da identidade. Em consequência, uma das características da alienação será que podemos não estar tendo consciência do sentido que nossa vida realmente tem.

Falando dessa fenomenologia do eu identificado ao sentido concreto de sua existência, devemos ainda salientar o caráter histórico de sua fisionomia. Na verdade, ela não é estática, embora deva apresentar um mínimo de estabilidade para poder ser reconhecida. Na permanência e na mudança, temos a dialética fenomenológica do ser e do vir a ser no interior da própria identidade: é o eu à procura de si mesmo.

Hoje em dia, talvez seja a psicanálise o melhor exemplo de um sério esforço de compreensão do sujeito. O que há de grande, de realmente extraordinário na psicanálise, de Freud a Lacan, é a tentativa em ajudar a emergência do sentido de uma existência pessoal através dos conflitos que a fazem viver a dialética da identificação e da alienação. O problema de base tal como a psicanálise no-lo revela é o de o sujeito vir a ser ele próprio, na coincidência histórica com o sentido que sua vida realmente tem : sentido dinâmico de uma vida que a duras penas se assume, assumindo o sentido dos acontecimentos que a marcaram³¹.

Insistamos nesta metáfora das marcas. Minha identificação histórica relaciona-se com as marcas que fui adquirindo através da vida, cujo sentido nem sempre é por mim conscientemente assumido. O conflito que então se instala é o da possível não coincidência de mim comigo mesmo. A psicanálise apresen

ta-se como uma tentativa de discernimento personalizante.

Como se vê, a noção de identificação acha-se intimamente relacionada com tema da personalidade. O sentido histórico-filosófico desse tema começa por lembrar-nos a significação primitiva do termo pessoa, relacionada com o contexto da representação cênica e o porte de máscaras para o desempenho de um determinado papel³². Transposta, porém, para a cena da vida, a significação do mesmo termo implica, ao contrário, que retiramos as máscaras para assumirmos um papel próprio, de tal forma que a pessoa, identificada com a personalidade, possa ser o que realmente ela é. Donde a conotação de autenticidade. Uma pessoa autêntica, uma personalidade autêntica é aquela que está consciente de seu papel, assume-o e vive-o coerentemente, o que não exclui, evidentemente seu próprio questionamento.

Mas a identificação tem também o sentido de conformação a um determinado modelo. Sob este ângulo, encontramos uma problemática extremamente rica, relativa ao ser no mundo com os outros. Este pode apresentar-se, de início, como comportando a imitação: não apenas ser com os outros, mas ser como os outros. Semelhante situação de imitação vai muito longe, dizendo respeito a todo um modo de ser que vai desde a aprendizagem da linguagem até ao trabalho e às normas da conduta. Numa perspectiva propriamente histórica, trata-se de aprender o sentido da existência tal como é transmitido de geração em geração, pelos pais, pela escola, pela sociedade. Neste sentido, o fenômeno da identificação é estudado pelas ciências humanas em relação com o modelo apresentado no seio da própria cultura³³.

Todos sabemos a importância que Freud atribui ao nascimento da consciência moral ao falar-nos do papel do super-ego. Os pais, e mais precisamente o pai, representa o modelo em relação com o princípio de realidade. Por meio do pai é que o mundo, e principalmente o mundo normativo, é apresentado às novas gerações³⁴. O sentido do mundo é-lhes apresentado de maneira dinâmica, em relação com a praxis. É assim, aliás, que segundo Freud, nasce a cultura. E desde já podemos compreender a sig

nificação mais profunda da contra-cultura (tão enfatizada pela anti-psiquiatria). Encarada de um ponto de vista psicanalítico, a contra-cultura consiste fundamentalmente em pôr em questão os primeiros modelos, a começar pelos pais.

Mas no prolongamento dos pais, costuma-se mencionar também os heróis e os santos. Desde os temas mais trágicos da literatura grega até aos enredos mais triviais das estórias para crianças, nossa imaginação tende a projetar seus modelos em heróis ou em santos. Assim como muitos hoje se interessam pela literatura infantil, poderia ser também de grande proveito um estudo sócio-cultural da tipologia devocional. No modelo do santo preferido, acha-se certamente implícita uma imagem de homem, um sentido da vida, uma visão do mundo, seja numa perspectiva mágica, mítica ou mística, messiânica ou escatológica. As devoções sagradas ou profanas pressupõem sempre uma antropologia e um mundo cultural no qual se inserem.

Se mencionamos o pai, o herói e o santo, foi para chegarmos finalmente ao mestre, àquele que assumindo na sociedade um papel bem determinado, acaba sempre sendo percebido como modelo a ser imitado ou rejeitado. Por sua posição característica, o mestre exerce um papel de intérprete do sentido da mensagem em circulação no seio da cultura. Identificar-se a um modelo, de pai, de herói, de santo ou de mestre, é finalmente identificar-se ao modelo cultural por eles transmitido. Em seu livro sobre a contra-cultura, Theodore Roszack localiza o problema no contexto americano, mostrando como a partir dos valores privilegiados nesta cultura, a identificação ocorre influenciada pela tecnocracia, a plutocracia e o mandarinato³⁵. A hierarquia de valores estabelecendo-se a partir do dinheiro, da ciência e da técnica, é nestes termos que o modelo é proposto (e rejeitado. os comportamentos são cobrados, a tal ponto que aqueles que não os conformam são tidos como divergentes e marginalizados.

Considerada do ponto de vista sócio-cultural, a identificação é o fato da aceitação pelo grupo. Quando um estrangeiro chega a um outro país, ele começa por ser percebido como

outro, de fora, diferente, *alienus*. Aos poucos, por^{em}, vai ado-
tando a maneira de viver, a linguagem, os costumes, os modelos,
o sentido da existência dos autóctones, podendo finalmente che-
gar o momento em que estes lhe dirão : agora você é dos nossos.
Culturalmente falando, este seria o teste da identificação : a
assimilação dos mesmos valores, do mesmo sentido da existência,
das mesmas expressões, da mesma fisionomia. Em caso contrário,
teríamos a não identificação, a não inserção, o não-ser-no-mun-
do-com e como-os-outros.

Tratando-se de pessoas humanas, devemos, no entanto ,
acrescentar que a identificação tanto dos estrangeiros como dos
autóctones nunca é absoluta mas relativa. Uma máquina repro-
duz o mesmo. As pessoas têm sempre algo de original, dispendo
além do mais de criatividade, de capacidade crítica, ou mesmo
de resistência, o que introduzirã sempre algum elemento de di-
ferenciação. Mas quando falamos do processo cultural de identi-
ficação é com ênfase na assimilação, na semelhança, na mani-
festação de um mesmo estilo de vida. A moderna discussão so-
bre a reprodução, principalmente no âmbito da escola, diz exa-
tamente respeito à homogeneização, ao mesmo, ao *idem*. A dis-
cussão da alienação diz respeito à diferenciação, à não iden-
tificação, ao outro, *alter* ou *alienus*.

O tema filosófico da alienação é dos mais ricos³⁶. No
contexto sociológico moderno ele é sempre apresentado com uma
conotação negativa, pejorativa. Isto ocorre também no contexto
da psicologia e da psicanálise. Quando se fala de um hospital
de alienados, sugere-se que se trata de pessoas que perderam ,
parcial ou totalmente, o uso da razão com a consequente per-
da da identidade pessoal. No entanto, assim como a identifica-
ção nunca é absoluta, também a alienação nunca é total. Ten-
temos ver um pouco mais claro sobre este assunto.

O alienado é uma pessoa relacionada com o não reconhe-
cimento. Ela é outra, não semelhante, diferente : fala uma ou-
tra língua, tem outros costumes, é de uma outra cultura. Mas
esta simples diferença pode transformar-se numa situação de

não aceitação, e a pessoa não é apenas outra, *alter* mas alheia, *alienus*. E na medida em que esse alheamento é manifesto, afirmado, podemos estar diante de uma verdadeira impossibilidade de integração, de aculturação.

Considerando o problema da alienação, no interior de uma mesma cultura, a partir do contexto sócio-econômico, sabemos como se tornaram célebres os estudos inspirados em Hegel e desenvolvidos principalmente por Marx³⁷. Numa época em que se evidenciou a importância da economia como elemento básico na constituição da estrutura social, Marx demonstrou como as relações de produção afetam significativamente as relações sociais. O trabalhador produz, mas o fruto de seu trabalho não lhe pertence. Neste contexto a idéia de propriedade e apropriação tornam-se inseparáveis da problemática da identificação e da alienação. O trabalhador não é proprietário dos meios de produção nem do lucro dela decorrente. Mais ainda, em troca de seu salário, ele aliena seu tempo, suas horas de trabalho, que, por outro lado, constituem a quase totalidade de seus momentos de vigília. Mas o que acaba sendo realmente grave é que o operário nem sequer tem consciência desta situação, ou quando tem, acaba por aceitá-la, a contra-gosto, como condição de sobrevivência. É a alienação da consciência pela alienação das relações de produção e das relações sociais. Segundo Marx, esta alienação acha-se na base de todas as outras, o mesmo esquema re-produzindo-se a cada passo.

Poderíamos dar outros exemplos de situações de alienação, bem como de interpretação do mesmo fenômeno, mas o que realmente nos interessa no momento é a consideração da alienação cultural, isto é, o sentido deste fenômeno no contexto de uma filosofia da educação e da cultura. A cultura, como já dissemos, apresenta-nos uma imagem-símbolo de homem. Se esta imagem é a de um homem alienado, sua assimilação constitui-se num fato extremamente grave. Duplamente grave se, precisamente, os indivíduos nem sequer têm consciência do que está acontecendo. Pode haver uma consciência cultural alienada a respeito de um modelo cultural alienante. E podemos distinguir três situações

igualmente significativas na perspectiva de uma ação cultural desalienante ou libertadora. A primeira diz respeito àqueles que nem sequer têm acesso aos bens da cultura, em sentido amplo. São pessoas que *não-chegam-a-ser*. A imensa maioria de marginalizados da cultura, nos países sub-desenvolvidos, culturalmente sub-desenvolvidos, constitui um desafio educacional, diante do qual os responsáveis pela política educacional não têm adotado uma atitude correspondente à gravidade da questão. Neste sentido, dizíamos que o orçamento de uma nação, no estabelecimento de prioridades, pode ser um dos melhores indicadores de sub-desenvolvimento cultural. No Brasil, por exemplo, uma imensa faixa da população não se integra culturalmente, exatamente porque não podem, não têm possibilidade. São literalmente marginalizados pelo próprio sistema, em razão da inconsciência cultural deste último. Mas isto mesmo nos remete a uma segunda situação de alienação daqueles que, integrando-se no sistema, dele participam de maneira alienada e alienante. É o que provoca uma terceira situação, relativa àqueles que, tanto dentro como fora do sistema, recusam semelhantes situações. Tudo quanto Paulo Freire nos diz respeito da *pedagogia dos oprimidos* diz precisamente respeito à denúncia das situações anteriores. E o que é mais grave é que semelhante denúncia é considerada pelo sistema e pelos detendores do poder, encarregados de sua manutenção reprodutora, como sinal e fator de divergência cultural e social. No entanto, numa perspectiva de conscientização e dos objetivos educacionais globalmente considerados, não há outra saída senão a proposta de uma verdadeira revolução que mobilize todos os integrantes do grupo cultural na busca de um outro estado de coisas. Diante da alienação, como bem o viu Marx, a única saída é a revolução que *altere* não só o estado da consciência, mas, em consequência, a hierarquia de valores, o sentido da existência concreta, e por isso mesmo as relações que se estabelecem entre indivíduos e grupos.

Dessa forma, a partir de uma reflexão sobre o problema da identificação e da alienação, somos levados a introduzir, precisamente a problemática da *alternativa*. Filosoficamente fa

lando, o que está na base do problema da alienação e da identificação é o tema do outro, da alternativa e da multiplicidade. Uma determinada situação não é a única possível. Um determinado sentido da existência não é o único. E mesmo este mundo, não é o único. Estamos finalmente às voltas com o tema fundamental do ser e do não ser, da afirmação e da negação. O que sou não é a totalidade do que poderia ser. O meu próprio ser-no-mundo me faz sair de mim para encontrar aquilo que não sou, e que poderia me fazer ser de outra forma. A intencionalidade, a temporalidade, a historicidade, a transcendência colocam-me necessariamente o desafio da alteridade ou da alternativa. Minha existência concreta é uma facticidade, uma experiência do limite. E quem não forçar estes limites não chegará a ser homem, no sentido forte e estrutural do termo. Ser conscientemente homem num mundo é admitir a possibilidade de um outro mundo e por isso mesmo de um outro homem. O hoje não é o todo de minha história, este mundo não é a totalidade do mundo, minha forma atual de existir não esgota o sentido da existência. Neste sentido, a alienação é a própria negação do caráter simbólico da estrutura cultural. E a alienação aparece como sinal de univocidade, de estreitamento da visão. Em termos políticos, as diversas formas de ditadura são a tradução coerente de semelhante fechamento. Toda ditadura é dogmática, não só como exercício do poder, mas como deformação da consciência. Isto pode ser tido como sinal de pouca inteligência. E uma de suas inevitáveis consequências é a restrição oficial das aspirações, do desejo e da própria esperança de dias melhores.

A superação de semelhante estado de coisas só poderá ser uma ação que supera, uma praxis libertadora. E tudo isto manifesta como a noção de projeto permite-nos não só questionar mas ultrapassar as atitudes de simples constatação de dados relativos a uma situação que permanece idêntica a si mesma, ou de imposição de modelos concebidos, de cima para baixo, sem perspectiva de mudança mas de modelagem das pessoas a partir de um constructo mental pelos administradores tecnocratas. Em ambos os casos permanecemos numa situação de dominação alienante, cuja

característica é que ela manifesta não só a alienação dos do minados mas igualmente a dos dominantes. O alienado não é só o escravo mas também o senhor, na medida em que as relações entre ambos permanecem a mesma. A desalienação de ambos só pode ocor rer com a supressão da relação de dominação unívoca, na reintro dução da polissemia cultural, pela circulação simbólica do sen tido, literalmente, pelo acatamento do outro. Em sentido amplo, o grande objetivo educacional englobante de todos os outros, é a alternativa. No dizer de Roger Garaudy : mudar o homem e o mundo, eis a alternativa.

Ora, a situação de dominação pode ocorrer no âmbito da educação na medida em que ela própria se apresenta como um dos elementos do esquema de reprodução. E se podemos alimentar al gum otimismo neste terreno, o que não quer dizer que aceitemos qualquer forma de messianismo pedagógico, ele se relaciona com a esperança de que os educadores venham realmente a se propor o grande objetivo da humanização da sociedade. Metodologicamente falando, já tivemos a oportunidade de distinguir três mo mentos na atividade educacional. Um primeiro, a que chamamos de fase da constatação, implica uma atitude de indagação a res peito das situações concretas que as pessoas estão vivendo, com o intuito de evidenciar o sentido real da existência concreta, historicamente situada. Toda atitude verdadeiramente crítica co meça pelo exame da realidade. É então que descobrimos que hã muita coisa ambígua, muito sentido oculto, muitas maneiras de desdizer a realidade, de contornar o mundo, de parafrasear a vida. A utilização de recursos científicos para uma descrição verdadeira das situações existenciais tem um alto valor pedagó gico.

No entanto, a parada nesta primeira fase poderia tor nar-se ainda fator de alienação. Esta a razão pela qual, se gundo Roszack, a contra-cultura denuncia a própria ciência na medida em que não passa para um segundo nível de análise da realidade, de consciência crítica, a que chamamos, em outro ca pítulo, de atitude contestatória. Se a contra-cultura é contra,

é porque insiste em dizer *não* àquilo que foi constatado. (Também a antipsiquiatria muito insiste no caráter positivo de questionamento da situação). Mas também este *não* pode ser mais ou menos profundo, mais ou menos crítico, passando de um questionamento periférico e emocional a um questionamento do próprio sentido da realidade. Em profundidade, tal questionamento supõe precisamente que estejamos invocando um outro sentido, ao menos como possibilidade. A contestação, na aceção positiva do termo, implica a proposta de um outro sentido, não apenas como outro, como alternativa, mas precisamente como mais significativo, no qual se investe com mais convicção e esperança. Se a alienação, no sentido dominador do termo, é uma forma de absolutização, a contestação relativiza o mundo, estabelecendo o relacionamento entre uma situação dada e o horizonte do mundo, em razão da intencionalidade transcendental do homem. A negação do sentido completa-se na afirmação, ou ao menos na proposta de outra coisa julgada preferível. É verdade que também aí há uma dimensão histórica. Nem sempre aquele que começa por dizer *não* está consciente daquilo a que está dizendo ou querendo dizer *sím*. É relativamente mais fácil negar. Para dizer *sím*, é preciso intensificar a conscientização para invocar mais sentido, mais valor, a partir de critérios mais profundos.

O terceiro momento da educação libertadora é o projeto. A liberdade criadora tenta construir um outro mundo, uma outra sociedade, uma outra cultura, pondo em circulação um outro sentido que se encarna em outros objetos. A libertação só se verifica quando toma corpo neste outro mundo. Não esqueçamos, no entanto, a pertinente e sãbia observação de Merleau-Ponty ao dizer-nos que a característica do homem não está em criar, mas em recriar, e em pôr em questão o que criou. A próxima geração, com o desgaste da história, vai certamente contestar o que nós criamos. Há uma usura do tempo, uma usura das instituições, um desgaste do sentido. É o enfraquecimento da palavra, inicialmente falante, que se torna simplesmente falada. Há um envelhecimento de toda novidade.

No contexto da facticidade, da temporalidade e da his

toricidade é que se coloca o problema da identificação, da alienação, como também o da alternativa. A humanização é um problema constantemente recolocado. Onde a consciência crítica per fazer-se na consciência do limite, do provisório, do relativo. O passo não é o caminho. O hoje não é tempo total. O presente não é a eternidade. Esta solução não é a única, nem este mêto do, nem este percurso, nem este discurso. E aí está o sentido da experiência, agora no sentido mais elevado do termo. Mas aí está também o sentido da ironia (socrática) diante dos valo res, das afirmações, das instituições³⁸. Harvey Cox (A cidade secular) diz-nos que um dos aspectos mais importantes da con testação profética está no iconoclasmo, na destruição dos ído los, no não endeuzamento das pessoas, situações, instituições e objetos³⁹. A precariedade é o lugar da existência humana. E nes ta precariedade, o sentido está em questão estando em circula ção : ele é discurso, polissêmico e ambíguo, a ser constantemen te interpretado e reinterpretado. Mas afirmar a precariedade não é dizer que não haja sentido e nem haja valor.

A educação como processo-projeto de humanização con siste num esforço renovado em ajudar o educando a ser ele prō prio num mundo com os outros, na facticidade e na transcendên cia. A ser ele prōprio com o risco constante da alienação, mas vendo neste risco sua grande chance de não se estratificar nu ma personalidade fechada, numa instituição esclerosada, num dis curso sem palavra, num mundo sem horizonte, num presente sem porvir.

Em tudo isto está implicada a noção do fenômeno educa cional como integrando significativamente a estrutura cultural simbólica, na constante hierarquização significativa dos valo res, no estabelecimento de novas relações com pessoas e gru pos, no cultivo de um discurso caracterizado, tanto lógica co mo praticamente, pela circulação polissêmica do sentido. Situan do-nos relativamente a este fenômeno, podemos concluir que a alternativa educacional é realmente a revolução cultural per manente.

CONCLUSÃO

Ao redigir esta tese, era nosso propósito evidenciar a contribuição da fenomenologia existencial e hermenêutica para a explicitação de um projeto educacional que nos permitisse, em seguida, refletir sobre o encaminhamento de propostas relativas ao problema educacional brasileiro. Nossas conclusões, de maneira sintética, dizem respeito a estes três itens.

1. A contribuição da fenomenologia existencial e hermenêutica nos parece das mais importantes. Em sua própria história, de Husserl a Paul Ricoeur, ela nos permitiu melhor compreender, a partir de um diálogo aprofundado com as ciências formais, empírico-formais e humanas, questões relacionadas com a lógica do discurso, o conhecimento da realidade e a criticidade dos diversos procedimentos desenvolvidos pelo sujeito. Uma consequência importante da postura fenomenológica é a afirmação da interdisciplinaridade como critério englobante de cientificidade. Isto mesmo aparece em relação direta com a adoção do perspectivismo como condição de descrição e compreensão de qualquer fenômeno. Aliás, de um ponto de vista histórico, a fenomenologia significa exatamente uma tomada de posição diante de outras correntes filosóficas caracterizadas pela dicotomia introduzida entre o sujeito e o objeto, ou, mais precisamente, entre o homem e o mundo. Onde uma concepção fenomenológica do próprio fenômeno. Este se nos apresentou como sendo, *uma estrutura, reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, a significação e a existência, o homem e o mundo*. Semelhante tomada de posição decorre e supõe ao mesmo tempo uma insistência no tema da intencionalidade e uma determinada concepção da própria estrutura fenomenal. Para a fenomenologia, a estrutura aparece como *uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial*. Isto significa, final e fun-

damentalmente, que se trata da própria estrutura da intencionalidade. Como tal, ela se caracteriza pela união, dialética, mas indestrutível, que se estabelece entre o homem e o mundo. *E é isto que faz sentido.* A questão central da fenomenologia passa então a ser a do sentido. Não de maneira abstrata e puramente transcendental, como pretendia o criticismo idealista. Nem de maneira simplesmente empírica, como foi a pretensão do naturalismo realista e mecanicista. Isto significa, pelo fato mesmo, uma concepção fenomenológica do sentido, que, como tal, modifica profundamente, tanto a nossa concepção do sujeito como a do mundo, e das relações que se estabelecem entre ambos.

O homem como sujeito da relação intencional, aparece precisamente como ser-no-mundo, ou, mais significativamente, como ser-ao-mundo, de tal forma que o próprio mundo entre em sua definição. Não se trata de um sujeito transcendental, de uma consciência observadora do mundo, estranha a este mesmo mundo. Suas propriedades essencialmente constitutivas passam portanto a ser a facticidade, a temporalidade, ao mesmo tempo que a transcendência e a liberdade em situação. Por isso também, *na tentativa de descrevê-lo se fará de maneira diacrônica, e não primeiramente sincrônica, estruturalista ou essencialista,* como pretenderam outras correntes filosóficas. Igualmente o mundo, inserido dialeticamente na relação intencional, aparece antes de tudo, isto é, fundamentalmente, como mundo humano, mundo fenomenalizado, constituído historicamente como estrutura dos diversos lugares em que o sentido toma corpo. É este mundo humano que entra na definição do homem, como também o homem, dia cronicamente estruturado, entra na definição do mundo. A consequência importante é que para conhecermos o fenômeno humano, a fenomenologia prefere, não a via curta da introspecção cartesiana, mas a via longa que integra, precisamente, as diversas manifestações do homem no mundo. E é esta passagem pelo mundo como via de acesso ao homem que nos faz privilegiar o fenômeno cultural, entendido pela fenomenologia, como encarnação do sentido da existência em determinadas situações de mundo. Mas, em razão da historicidade e da transcendência, também a cultura não

aparece como algo de absoluto mas relativo, e um determinado mundo sō pode ser devidamente entendido como uma de suas possibilidades, isto ē, como ponto de vista face ao mundo como horizonte de todos os horizontes. A transcendentalidade do mundo relativamente a cada mundo cultural, ē o reverso da medalha da transcendēncia de uma consciēncia que se conserva doadora de sentido sem desconhecer o sentido que jã foi dado. Sua caracterīstica ē portanto a de permanecer crītica relativamente aos intencionamentos anteriores e projetiva de novos intencionamentos. A correspondēncia intencional às situações existenciais introduz, necessariamente, na consciēncia, e na fenomenologia, uma atitude hermenēutica, interpretativa do sentido de uma existēncia histōrica. Isto faz dela uma filosofia do discurso que, como tal *diz-o-curso* do sentido em suas diversas manifestações. Assim encarnado, o sentido ao mesmo tempo se manifesta e se oculta tanto no distanciamento das etapas histōricas anteriores, como nos objetos culturais do passado e do presente. A manifestaço-ocultamento ē uma das caracterīsticas do fenōmeno humano, e a empresa hermenēutica da fenomenologia aparece como sendo a prōpria experiēncia da verdade (*aletheia*), do desvelamento de um sentido que nunca se evidencia totalmente. A fenomenologia não ē uma filosofia da evidēncia, mas da verdade, de sua busca sempre retomada. Uma filosofia do dito e do não dito. Uma filosofia da ambigüidade. Mais recentemente, principalmente a partir de Ricoeur, o termo *ambigüidade* foi melhor explicitado como a polissemia caracterīstica da estrutura simbōlica do fenōmeno humano. Quer isto dizer que a questāo central sendo a do sentido — uma questāo semāntica — na verdade, a fenomenologia não se contenta em dizer que hã sentido, mas que hã mais sentido, e mesmo mais sentidos do que poderia pretender uma atitude unīvoca e dogmática. Isto significa, de um lado, a exigēncia do diálogo interdisciplinar, e de outro, uma especial atenço para com a filosofia e as ciēncias da linguagem, na hipōtese de que, e na medida em que tambēm estas ũltimas se desenvolvam como busca do sentido, não de maneira meramente formal, mas existencial e histōrica. Para a fenomenologia, a linguagem ē ex-

pressão da existência e do sentido que apresenta nas diversas culturas. E se a educação pode ser definida como processo-projeto de assimilação e vivência da imagem-símbolo de homem veiculada pelas diversas culturas, à luz e na perspectiva do horizonte do mundo visado transcendentemente pela consciência, descobrimos, no seio da própria experiência fenomenológica, uma relação direta com o fenômeno da educação. Tanto mais que, na coerência com suas posições mais características, o discurso, a palavra, o sentido, não são entendidos em sentido único mas polissêmico, simbólico, o que significa, entre outras coisas, que o sentido existencial comporta tanto um sentido lógico como prático. A percepção do sentido implicando, pelo fato mesmo, uma atitude de correspondência humana em termos práticos ou de ação. A doação do sentido, a percepção do sentido dado, prolonga-se em doação de mais sentido, numa postura de verdadeira transformação do mundo. Sentido e ação, palavra e trabalho, são decorrências da condição fundamental da consciência engajada. A doação de sentido sendo ao mesmo tempo ato da consciência e da liberdade. Melhor dizendo, ato de um sujeito que é consciência e liberdade. Isto significa, do ponto de vista da filosofia da educação, que a fenomenologia não só supõe como apresenta uma determinada concepção da ação educativa e do próprio educando. Educação de um educando em situação, o que nos permite e nos obriga, igualmente, a falarmos não apenas da educação do homem em geral, mas dos homens no interior de uma determinada cultura, isto é, por exemplo, da educação do homem brasileiro no contexto de sua própria cultura. Neste sentido, a fenomenologia não é filosofia de um determinado país, um modelo filosófico importado, mas uma filosofia que, como método e como conjunto de conhecimentos, permanece aberta a todas as culturas, podendo particularizar-se, isto é, ser vivida como experiência que precisamente permite um tratamento adaptado, e mais que isso, permite uma real correspondência a uma determinada *situação existencial*. Em sua generalidade, o discurso fenomenológico sobre a educação pode ter como conteúdo, tema, ou assunto, as peculiaridades de cada mundo, de cada cultura, de cada população. É perfeitamen-

te possível, portanto, falarmos de uma fenomenologia da educação brasileira, no contexto histórico de nossa própria cultura. Entre outras razões, porque, se em educação se trata de assimilar e viver o sentido de uma determinada cultura, este só aparece a partir do estabelecimento das diversas relações de sentido entre os elementos da cultura, a partir dos diversos lugares (tópicos) de sua manifestação. Uma fenomenologia educacional é na verdade uma *economia* e uma *χōpica* do sentido, e dos sentidos em situação concreta. Em função dessa economia e dessa *tōpica* do sentido é que poderemos então, coerentemente, falar de uma política educacional, de um projeto que diga precisamente respeito àquelas pessoas que se situam naquele mundo, naquela cultura, e que experimentam uma situação que pode ser inteiramente diferente da de outras pessoas, de outro mundo, de outra cultura. Com estas conclusões a respeito da contribuição da fenomenologia, podemos explicitar também nossas conclusões a respeito do discurso fenomenológico sobre a educação, em geral e em particular.

2. Relendo nosso próprio texto, podemos não apenas relembrar os diversos *aspectos* que integram nossa tentativa de descrição do fenômeno educacional como busca de compreensão interpretativa de sua *essência*, mas manifestar a ordem em que foram aparecendo, a partir dos diversos pontos de vista adotados, numa circularidade característica da análise estrutural simbólica. Isto significa, por um lado, que a repetição de algumas idéias faz parte do próprio método adotado, uma vez que os novos aspectos apresentados têm como consequência projetar um pouco mais de luz sobre o que anteriormente já se disse. Dizer e redizer, no estabelecimento de novas relações de sentido, é uma das características do discurso fenomenológico, sem que, no entanto, ao final, se tenha a impressão de que tudo foi dito. E ao nosso leitor diríamos, que, por mais que tenhamos dito, há certamente muito mais a dizer. A educação é realmente um fenômeno humano, e como tal, o discurso a seu respeito também permanece ambíguo, polissêmico, simbólico, a completar-se com o que outros, sobre

o mesmo assunto, possam dizer. E o diálogo continua, não só como exigência do método fenomenológico, mas do processo - projeto educacional, caracterizado como tentativa de melhor assimilação e vivência do sentido da imagem-símbolo de homem veiculada interior da experiência cultural.

Em nosso primeiro capítulo, tentamos mostrar como, razão de suas características próprias, um projeto de fenomenologia da educação, atento às exigências de método, de conhecimento da realidade, e de criticidade, deveria levar em conta contribuição das diversas ciências que igualmente se interessam pelo fenômeno da educação e da cultura.

No capítulo segundo, partindo de um diálogo com a antropologia socio-cultural, apresentamos uma primeira definição da educação como processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural adquirem progressivamente a maneira de se pensar, sentir e agir desse mesmo grupo. Em termos mais sintéticos, é o processo pelo qual os membros das diversas comunidades humanas assimilam e vivem a imagem de homem veiculada por suas respectivas culturas. Isto significa que a educação é um dos meios, e não dos menos importantes, de que o grupo lança mão para assegurar sua própria sobrevivência (pg58).

Refletindo filosoficamente sobre esta primeira definição da educação, o filósofo sente a necessidade de explicitar um pouco melhor a relação que se estabelece entre a noção de imagem de homem e sua vivência. É com relação a elas que também os homens apresentam uma determinada fisionomia, isto é, uma determinada maneira de ser no mundo, na fenomenalização da própria existência em termos de cultura. Normas e valores exprimem, de tal forma que também a respeito da educação podemos dizer que ela consiste em aprender e seguir as normas que exprimem os valores como manifestativos do modelo ou da imagem de homem característica da fisionomia de um determinado grupo (pg.59). E como estas normas e valores são aprendidos para serem vividos, podemos acrescentar que educar é ensinar e aprender a viver (pg.60). No entanto, insistindo na noção de aprend

dizagem, lembramos que educar não é simplesmente reproduzir, isto é, multiplicar cópias de um modelo único. É, certamente, viver no interior de uma determinada cultura, sem, no entanto, deixar de acrescentar-lhe sentido, pois esta é também uma das características de uma verdadeira aprendizagem (pg.60), como, a este propósito, nos lembra a psicologia. É desde o início, portanto, que se coloca para a educação, a partir das observações da antropologia, da psicologia e da sociologia, o desafio de uma integração humana que não seja simplesmente passiva, acrītica e alienante. Dando aos termos toda a força que a fenomenologia lhes confere, diríamos simplesmente que a educação é aprendizagem do *sentido* em circulação no seio da cultura e das culturas (pg.63). Reconhecendo que a palavra sentido tem vārios sentidos, acrescentamos que a educação é a aprendizagem humana e significativa do sentido em todos os sentidos. O primeiro deles, relacionado com a corporeidade e os cinco sentidos, introduz na educação uma dimensão de existencialidade, o que não nos dispensaria de uma preocupação em educar os sentidos e mesmo a imaginação, para não ocorrer que um mundo de coisas fantásticas ou simplesmente imaginárias venha interpor-se entre o homem e o mundo, atenuando, adiando, ou mesmo suprimindo um verdadeiro relacionamento com o mundo real (pg.65). É que a imagem veiculada pela cultura poderia estar relacionada muito mais com a imaginação, com os sentidos, do que com o sentido.

Um segundo sentido da palavra sentido diz respeito à significacão propriamente dita, acessível ao homem dotado de inteligência. O mundo humano, mundo da cultura, está cheio de sentido, de um sentido que o próprio homem lhe deu, e que as gerações transmitem de maneira mais ou menos *compreensiva*. E a educação apresenta-se como tentativa de assimilação compreensiva deste sentido, sem excluir a possibilidade de acrescentar mais sentido em vista de sua melhor compreensão (pg.66). E o dizemos não apenas com relação às palavras, mas aos próprios objetos culturais como *sinais* da presença do homem. Educar, ou educar-se é aprender a discernir o sentido que está em circulação no mundo humano, de forma a poder participar pessoalmente do

discurso, sem ser simplesmente atingido por ele de maneira passiva, objetiva, e, por isso mesmo, alienada, apesar da intensidade com que muitas vezes nos perdemos, afogados na ausência de significação (pg.68). E acrescentamos: a educação é antes de mais nada a tentativa em descobrir o sentido da existência tal como ele está sendo concretamente transmitido no interior de uma cultura, das culturas e da cultura. Atitude de constatação da realidade, de compreensão, de interpretação analítica e crítica do discurso no interior do qual a educação apresenta-se como intimamente implicada na própria significação, na circulação do sentido como forma característica da comunicação dos homens entre si e com o mundo (pg.69).

Um terceiro sentido da palavra sentido no-la faz entender como orientação a ser seguida. A cultura como veiculação do sentido comporta não apenas mensagens que são significativas ao nível da compreensão, mas também aquelas que, como tais, apontam rumos, sugerem direções, orientam o comportamento. Assim se introduz a perspectiva de um projeto prático, dizento diretamente respeito à liberdade. A educação acha-se diretamente relacionada com a circulação do sentido tanto em sua forma lógica como prática. Ela se faz educação da liberdade, em contextos reais, o que implica, por mais de um motivo, a presença de outras pessoas, com as diversas funções que desempenham no seio da comunidade. Educar-se é aprender a convivência, isto é, aprender que as opções não são necessariamente coincidentes, e, no entanto, a perspectiva de uma convergência não precisa forçosamente ser abandonada (pg.72). Neste sentido, a educação diz respeito aos valores, à sua hierarquia, e aos conflitos que a seu respeito podem estabelecer-se.

Concluindo este segundo capítulo, podemos dizer de maneira resumida que: em diálogo com a antropologia cultural (completada por outras ciências da educação), a educação é o processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural assimilam e vivem a imagem-modelo de homem veiculada por sua própria cultura. Na perspectiva antropológica da filosofia,

a educação é busca do sentido da existência, não de maneira abstrata, mas como se manifestando na experiência cultural através da história. De um ponto de vista antropoprático, a educação consiste em aprender a dar respostas significativas em função de um projeto global no qual esteja implicado o sentido direcional do ser no mundo com os outros (pg.73-74). Noutros termos, a partir de um diálogo com a antropologia cultural, podemos insistir nesta forma concreta de ser-no-mundo que é a existência cultural, em função da qual também a educação se define como processo pelo qual os membros de um determinado grupo humano assimilam e vivem a maneira de ser característica desse mesmo grupo. Numa abordagem principalmente antropológica, atenta antes de mais nada à questão do sentido, dissemos que a educação consiste em aprender o sentido da existência, no contexto de uma determinada situação de mundo, mas com a polissemia característica da abertura proporcionada pelo horizonte do mundo. Finalmente, numa perspectiva antropoprática, acrescentamos que a educação é aprendizagem da percepção dos apelos, em vista de respostas constitutivas de nossa própria fisionomia, na qual aparece não só o sentido que percebemos e que nos é transmitido no interior da história da cultura humana, mas ainda o sentido que damos, através de nossas respostas, como forma de participação no discurso comum, especialmente em vista de seu prosseguimento, isto é, muito precisamente, como projeto de mais sentido, na esperança de uma existência mais plena (pg.75-76).

No capítulo terceiro, tendo definido a educação como aprendizagem da cultura, sentimos a necessidade de manifestar a polissemia do próprio conceito de cultura para melhor ressaltarmos a do fenômeno educacional. E começamos por notar que, se no momento presente há uma redescoberta da importância do tema cultural, isto pode significar também uma redescoberta da importância da educação. Uma melhor compreensão do fenômeno cultural aparece como condição de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno educacional. Partindo da consideração da cultura como fenômeno humano, ela se apresenta como uma estrutura. E levando em conta a distinção estabelecida por Merleau-Ponty en-

tre as formas socráticas, amovíveis e simbólicas, afirmamos que a cultura humana é uma forma simbólica, uma estrutura de estruturas significativas. A educação por sua vez, diz respeito à aprendizagem de semelhante estrutura simbólica, característica do mundo propriamente humano. E como a cultura é a forma *própria* da existência, também a educação pode ser definida como *apropriação* humana e humanizante (pg.82). Esta apropriação, através do processo educacional, deverá comportar as mesmas dimensões que caracterizam a estrutura cultural simbólica: ela deverá ser pessoal, social, histórica e referente ao mundo (pg.85). A partir da primeira dimensão, teremos, do ponto de vista da filosofia da educação, esta consequência: que não poderemos falar em aprendizagem da estrutura cultural sem falarmos também na aprendizagem da personalidade. A educação deverá entender-se como compreensão do sentido da personalidade em vista de uma existência coerente com este mesmo sentido (pg.86). Em outras palavras, não podemos fazer filosofia da educação sem um embasamento adequado a respeito do educando. Não pode haver filosofia da educação sem uma antropologia filosófica (pg.87). A segunda dimensão da estrutura cultural simbólica no-la faz ver como dizendo respeito à intersubjetividade. É que o símbolo, em sua constituição e interpretação, implica a presença de muitos sujeitos, e mesmo de vários grupos de pessoas. E afirmar a dimensão social da estrutura simbólica é evocar, pelo fato mesmo, a relação entre a cultura, a educação e a intersubjetividade (pag.88). A aprendizagem da intersubjetividade, no desenvolvimento de uma consciência social é uma das tarefas da educação como exigência da própria cultura. E a educação dirá respeito à aprendizagem das diversas maneiras de vivermos a experiência do nós: socialização, politização e mesmo cosmopolitização (pg.89). A educação, uma vez definida como aprendizagem da cultura, passa a definir-se igualmente como aprendizagem da intersubjetividade e desenvolvimento da consciência social, exatamente para que a cultura possa ser aprendida como estrutura simbólica (pg.90). A terceira dimensão da estrutura cultural é a historicidade. A estrutura cultural simbólica tem uma história,

através da qual, a existência humana aparece precisamente como cultura. A cultura é histórica por ser uma circulação do sentido, sem interrupção, numa manifestação progressiva de seu sentido, de tal sorte que a historicidade passe a ser uma outra manifestação do caráter aberto da estrutura simbólica. A educação, por sua vez, se entenderá como a aquisição de uma consciência histórica atenta à própria história da cultura. Trata-se não apenas de reconhecer que a cultura tem uma história, mas que ela se estrutura historicamente, relacionando-se, precisamente com os acontecimentos em que se dá a emergência do sentido (pg.91). Mas a educação da consciência histórica não se dará, como bem o viram os marxistas, sem que estejamos presentes aos acontecimentos significativos. E a educação que não se relacione com a história, com os acontecimentos, deve reconhecer-se como alienada e alienante, fator de deterioração da própria cultura (pg.92). A quarta dimensão da cultura no-la faz ver como dizendo respeito ao mundo, horizonte de todos os horizontes, e como tal, também ele simbólico. Tudo o que há no mundo organiza-se simbolicamente para a constituição deste mesmo mundo como uma multiplicidade unificada significativamente. Os sentidos provenientes dos diversos lugares (tópicos) de sua manifestação constituem uma rede de relações significativas, uma economia semântica. A educação se entenderá então como aprendizagem do mundo, e de um mundo, no desenvolvimento da capacidade humana de perceber o conjunto como tal, como conjuntamente significativo (pg.94). Entendida como aquisição de uma consciência cultural, a educação não é apenas um aspecto da aprendizagem cultural, mas o seu aspecto englobante, por ser aquele que mais diretamente se relaciona com a estrutura cultural simbólica (pg.95). Educar-se é aprender a estrutura simbólica, num alargamento da consciência dinamizada pela estruturação das estruturas e fecundada pela circulação do sentido em seus diversos lugares. Educar-se é aprender a abertura da estrutura cultural em suas diversas manifestações, tanto ao nível da intencionalidade do sujeito pessoal, como ao nível de uma existência intersubjetiva, e de uma experiência histórica. O fechamento,

a univocidade, a negação da polissemia, a resistência ao simbólico passam a ser os melhores indícios de ausência de educação e de subdesenvolvimento cultural (pg.95). Mas como podemos distinguir entre a cultura, as culturas e as sub-culturas, a educação lhes dirã igualmente respeito em nível correspondente ao da particularização do sentido a partir dos pontos de vista e dos contextos que assim o caracterizam. Podemos, dessa forma, falar da educação como aprendizagem da cultura humana, da cultura brasileira, ou de uma sub-cultura regional (pg.97).

No capítulo quarto, tentamos manifestar um pouco melhor a estrutura fenomenal do mundo cultural, a partir, precisamente, da enumeração descritiva dos diversos lugares de manifestação do sentido da existência humana. Assim fazendo, estávamos obedecendo à orientação da fenomenologia que nos prescreve a via longa como sendo preferível para um melhor conhecimento do fenômeno humano. Na verdade, e em virtude da estrutura do próprio fenômeno humano, estávamos assim descrevendo as diversas formas da intencionalidade, entendida, precisamente, como relacionamento existencial com o mundo. Embora não possamos falar de uma educação da intencionalidade, podemos falar de uma educação que a leve em conta desde o início. Educar-se é aprender a ser (homem) no mundo, sem perder a perspectiva da complexidade estrutural característica de todo mundo, e sem esquecer nunca a abertura que, no contexto da intencionalidade, passa a ser sinal do homem e do mundo. As diversas formas de educação fechada têm certamente em comum o desconhecimento do sentido da intencionalidade como característica do ser-no-mundo (pg.102). Nos diversos lugares de seu aparecimento, o sentido se institucionaliza, e a seu respeito poderemos também falar das diversas formas da educação: econômica, técnica, científica, política, social, moral, estética, lúdica, religiosa, etc. A respeito de cada um desses tipos, ou tópicos, devemos reconhecer, de um lado o fato de existirem, aparentemente, em todas as culturas, e de outro, a possibilidade de que, de uma cultura para outra, haja neles uma diferença de sentido. Por exemplo, em todas as culturas, os homens se apropriam do mundo, possuindo-o e

desenvolvendo a dimensão do ter. Mas de uma cultura para outra o sentido de semelhante experiência pode variar de maneira a afetar igualmente o sentido da educação que lhe diz respeito. Em todas as culturas, o homem transforma a natureza, mas o sentido dessa transformação pode variar tanto diacrônica como sincronicamente para a constituição da estrutura cultural simbólica. A educação consistirá em cada caso, não apenas na aprendizagem do mundo em cada um de seus aspectos, mas principalmente do sentido que a ele se manifesta, da maneira como se manifesta. (Advertimos o leitor que este capítulo de nossa tese foi o que nos deu maior trabalho, pois tentamos a tarefa, aparentemente impossível, de descrever o próprio mundo. Didaticamente, porém, era importante fazê-lo). A enumeração não exautiva dos aspectos constitutivos da experiência do mundo devia ser suficiente para compreendermos o sentido de sua estruturação como sendo, precisamente, uma polissêmica circulação do sentido a partir dos diversos lugares de sua manifestação. Isto era igualmente importante para percebermos como a educação é também uma tarefa diversificada. Mas havia também uma outra razão. É que os diversos elementos do mundo cultural, em sua multiplicidade, apresentam-se, historicamente, de maneira hierarquizada, e mesmo numa hierarquização constante, em função dos próprios acontecimentos. E isso nos leva a acrescentar que a educação diz respeito não apenas à variedade dos sentidos no interior do mundo, mas à sua ordem, que, como tal, é também uma hierarquia de valores (pg.141). O sentido que emerge nos acontecimentos é relativo à ação e aos sujeitos que naquela cultura se dispõem a agir em função da imagem de homem privilegiada naquele mundo. Em outras palavras, se a estrutura cultural simbólica é aberta porque inclui a presença participante do sujeito intencional, a participação deste último é significativa, não apenas como contemplativa do sentido do mundo, mas como intérprete ativo que reage em função do que percebeu, na tentativa de acrescentar o sentido de suas próprias decisões (pg.141). E tudo isto diz diretamente respeito à educação. Educar-se é aprender a perceber o mundo em seu simbolismo estrutural. É buscar o sentido em

circulação entre os diversos elementos do mundo. É tentar decifrar as mensagens e os apelos em vista de respostas humanamente adequadas. Educar-se é aprender a ser *no mundo*, e *num mundo* (pg.142).

No capítulo ^{quarto} quarto, depois de termos falado da estrutura do mundo, tecemos algumas considerações sobre a estrutura do sujeito. Dessa forma estávamos completando nossa tentativa de descrição do próprio fenômeno como uma estrutura simbólica, uma estrutura de estruturas, que reúne, dialeticamente, na intencionalidade, a estrutura do mundo e a estrutura do sujeito. É o que nos permite manifestar, igualmente, a estrutura do fenômeno educacional. Alfás, já ficou-nos claro, por mais de uma razão, que toda tentativa de melhor compreender o fenômeno educacional há de comportar uma especial atenção para com o sujeito da educação, ou, como se costuma dizer, para com o educando.

Ao contrário de outras abordagens, preferimos apresentar a estrutura do educando a partir de uma abordagem diacrônica, isto é, histórica, em função dos diversos contextos históricos em que foram aparecendo os vários elementos que passaram a integrar sua multiplicidade culturalmente constitutiva. E tomando como ponto de referência a história de nossa civilização ocidental cristã, fomos descobrindo, progressivamente os aspectos privilegiados em cada etapa, a partir dos quais também se estabelecia a ordem entre os outros elementos. O educando é ser-no-mundo-com-os-outros, vivendo, através da história, uma experiência sempre retomada de busca do sentido da existência, com vistas a poder encarná-lo em sua própria vida, em gestos e atitudes que não apenas prolonguem o discurso anterior, mas lhe acrescentem sentido em termos de projeto (pg.143). Partindo, portanto do contexto bíblico, fizemos progressivamente alusão ao mundo grego, romano, medieval, moderno, e contemporâneo, sem deixar de acenar para o que antevemos num mundo próximo futuro. Em cada um desses contextos, manifestou-se e foi privilegiado um ou outro dos elementos integrantes da estrutura do sujeito: sujeito da relação religiosa, sujeito das leis naturais, sujei-

to das leis humanas , sujeito da conciliação das três ordens (natural, humana e sobrenatural), sujeito antropocêntrico do saber, sujeito coletivo da história, sujeito de uma história natural, sujeito sócio-econômico da ação, sujeito do inconsciente pessoal, sujeito do inconsciente coletivo, sujeito da existência no mundo, sujeito existencial(ista), sujeito estruturado, sujeito do inconsciente estruturado, sujeito polissêmico ou simbólico. Como não é difícil de entender, em cada um desses contextos culturais, no privilégio do aspecto posto em evidência, também a educação foi definida como sendo principalmente a aprendizagem do sentido da existência a partir e com ênfase na dimensão privilegiada. Educação religiosa, no contexto bíblico, educação cívica no contexto romano, educação tragi-côsmica no contexto grego, educação integral no contexto medieval, educação racional, no contexto cartesiano e positivista, e assim por diante. A grande contribuição da fenomenologia existencial e hermenêutica é que, apresentando-nos o sujeito como polissêmico e simbólico, ela nos permite sua *compreensão* de maneira sincrônica, mas como tendo se tornado possível exatamente a partir de uma anterior abordagem diacrônica. E é a este respeito que poderíamos denunciar o acronismo, tanto do estruturalismo como de outras posições, na medida em que a insistência num determinado aspecto poderia significar a negação dos demais. Neste mesmo sentido, podemos denunciar também uma insuficiente interpretação e prática da postura dialética se ela consistisse tão somente em opor apenas *duas* dimensões antagônicas numa síntese reducionista. A maneira como procedem certos educadores que se inspiram no pensamento marxista parece-nos merecer semelhante crítica, exatamente porque reduzem a uns poucos os múltiplos aspectos da estrutura simbólica do sujeito e do mundo. Ao contrário, a fenomenologia existencial e hermenêutica, pondo no ponto de partida a dialética do homem e do mundo, acrescenta que se trata precisamente de uma dialética de duas estruturas, cuja síntese é precisamente uma estrutura simbólica, uma estrutura de estruturas. A consequência, do ponto de vista da educação, é que também esta deve ser concebida sem prejuízo de sua polis-

semia . O que não significa, por outro lado, que, em razão dos acontecimentos, e do contexto, a ênfase não possa ser dada a um aspecto de preferência a outros. Assim, quando no Brasil de hoje, se diz que a educação deve ser principalmente política, isto pode ser perfeitamente válido em razão da despolitização que caracteriza o atual momento de nossa história. Mas não deixaria de ser uma forma de reducionismo pedagógico se, com isso, quiséssemos dizer que a educação deve ser unicamente política . Ao contrário, para permanecer polissêmica, deveríamos mostrar que a insistência na dimensão política apresenta-a como porta de acesso privilegiada às outras dimensões da educação, tanto em razão da estrutura do mundo como da estrutura do sujeito. A educação política não dispensa, mas se prolonga numa educação científica, ética, estética, social, religiosa, etc.

Nessa perspectiva, compreendemos como também a educação se torna tarefa difícil, requerendo o máximo de respeito, e muita sabedoria. Aliás, a sabedoria, mais do que a ciência, passaria a ser a atitude pedagógica correspondente à polissemia do sujeito da educação (pg.173). E a consequência é que a formação do educador apresenta o mesmo tipo de dificuldade e de exigência (pg.173). A especialização fechada dos educadores, principalmente quando se tornam técnicos em educação, é um dos principais fatores da deseducação proporcionada por nossas escolas. Isto sem falar da situação em que os educadores nem sequer chegam a ser especialistas ou técnicos em coisa alguma.

Em nosso capítulo sexto, passamos a falar, portanto, da educação como atividade que proporciona e desenvolve a aquisição de uma consciência cultural propriamente dita. E para não fugirmos ao contexto em que se pretendeu efetuar a reforma da educação brasileira, nos servimos das categorias que, com tanta ênfase foram propostas: a pesquisa, a docência e o serviço à comunidade.

Com relação à pesquisa, a ação cultural educativa não deixa de questionar e propor questões relacionadas com a própria metodologia da pesquisa. E uma primeira observação pode

ser feita a respeito da significação da pesquisa: ela pode ser um precioso instrumento para a descoberta do sentido em circulação numa determinada cultura, em vista de sua assimilação e vivência (pg.176). Indo além dos inconvenientes do naturalismo e do culturalismo, uma pesquisa inspirada na fenomenologia pode apresentar-se como fator de conscientização do sujeito humano como promotor da cultura (pg. 176). Pois a educação consiste em adquirir e desenvolver uma consciência cultural propriamente dita, consciente do sentido em circulação no mundo, consciente da imagem de homem emergente da hierarquia de valores em relação com os acontecimentos no interior da história (pg.176). Distinguindo na pesquisa três momentos metodológicos importantes (a constatação, a contestação e a projeção construtiva) nela reconhecemos um alto valor pedagógico (pg.177). Com relação à constatação, insistimos na importância do levantamento de dados *significativos* (isto é, relativos ao sentido) e relevantes (isto é, relacionados com os acontecimentos). Por não serem significativas e relevantes é que muitas pesquisas, publicadas ou não, em nada contribuem para a educação, para a cultura e a história, não fazendo circular o sentido, e muito menos acrescentando sentido ao já existente (pg. 178). Não são o estabelecimento de hipóteses de trabalho, como o levantamento e o tratamento dos dados podem acontecer de maneira a desconhecer que a questão fundamental é a de seu sentido. E o simples tratamento estatístico a que são submetidos não chega a proporcionar-nos, na imensa maioria dos casos, uma aproximação humana do sentido das situações (pg.182). Ao contrário, uma correta constatação apresenta-se como primeira etapa no processo de apropriação consciente do sentido constitutivo de uma cultura, e, como tal, constitutivo também da fisionomia que o educando assume progressivamente como membro da cultura assim constituída (pg.183). Educar-se é também aprender a constatar a realidade.

Em sua segunda fase, a pesquisa poderia desenvolver -se como interpretação significativa dos dados constatados. Também esta fase é altamente educativa (pg. 183). A descrição significativa, completa e ordenada dos dados relativos a uma determinada situação existencial, proporciona um contato com o fenô-

meno, pondo-nos em sua presença para um confronto cheio de provocações a que a consciência deve reagir, em termos que sejam característicos de uma autêntica intencionalidade humana, na tentativa de perceber as diversas implicações do fenômeno considerado. Não podemos dizer que a consciência cultural esteja sendo educada senão na medida em que venha a adotar uma atitude mais profundamente compreensiva e crítica da mensagem cultural, da imagem de homem, do sentido, enfim, veiculados pela cultura em cujo âmbito ela se situa (pg.184). As principais condições de semelhante atitude crítica dizem respeito, inicialmente, à autocrítica do pesquisador e a uma especial atenção para com o contexto fora do qual o sentido dos dados apareceria deformado, isto é, não estruturado. Educar-se é aprender a criticar os dados e os fatos a partir do sentido que os define (pg.185). Por isso dizemos que a atitude crítica pode ser caracterizada como uma contestação, no seu duplo sentido de dizer não e de dizer sim num confronto dos sentidos e dos valores, tanto em sua experiência vivida, como em suas justificações formais. A legitimação do sentido e dos valores faz intervir não apenas os costumes, mas também outras posturas mais sofisticadas. Nos meios cultos, ela pode fazer-se em nome da filosofia, da ciência ou da ideologia (pg.188). Em qualquer hipótese, porém, o pesquisador não poderá deixar de referir-se, constantemente, à maneira concreta como as pessoas e grupos estão realmente vivendo, em nome ou a despeito dos valores e critérios invocados. AS pessoas que assim vivem são mais felizes, realizadas, humanizadas? Por todos esses motivos, o pesquisador-educador não poderá deixar de comprometer-se com sua pesquisa. Talvez seja esta uma das razões pelas quais, em geral, muitos pesquisadores se contentam em constatar, deixando para outros a tarefa da interpretação contestadora (pg.189). Neste particular, são cada vez mais frequentes as críticas feitas aos educadores e às elites culturais como instrumentos da ideologia dominante, no mesmo momento em que pretendem colaborar na educação das consciências. Ao contrário, acabam influenciando para que a educação se processe como uma forma mecânica de assimilação e acomodação ao modelo de ho-

mem imposto no interior da cultura graças à dominação de um grupo, de uma classe sobre os outros setores da população (pg.190).

A terceira fase da pesquisa é a projeção construtiva. Trata-se não apenas de reconhecermos a existência de um projeto veiculado pela cultura, mas de nos pronunciarmos *projetivamente* sobre ele (pg.190). Como tal, este pronunciamento apresenta propostas de uma nova hierarquia de valores, no estabelecimento de relações possíveis, das quais resulte, precisamente, um pouco mais de sentido. Projetar é precisamente acrescentar sentido, o que supõe da parte do pesquisador-educador um esforço característico e muito exigente para não ser simplesmente reproduzidor (pg. 191). A característica do homem não é de apenas criar, e mesmo de criticar o que criou, mas de recriar. Pelo que implica de liberdade e criatividade, uma verdadeira pesquisa pode ser considerada como *trabalho* gerador da cultura (pg. 192). É um trabalho, e não uma inútil, ou agradável ocupação do tempo, mesmo que, por outro lado, ela se torne financeiramente rendosa. Neste sentido, deveríamos denunciar a atividade educativa dos financiadores de pesquisas irrelevantes. Importa, porém, distinguirmos, com Jean Ladrière, as ciladas que, ao próprio projeto, podem armar tanto a utopia realista como a utopia poética. A primeira pretendendo domesticar o futuro a partir do presente e dos recursos atuais de sua *programação*, a segunda contentando-se em falar sobre um futuro melhor, como se isso fosse suficiente para que viesse a existir (pg.193).

Com relação aos domínios que se oferecem à pesquisa cultural, em relação com a educação da consciência, podemos distinguir as que dizem respeito à herança cultural, numa perspectiva histórica, à vivência atual da cultura por parte das pessoas e dos grupos, e aos projetos culturais numa visão prospectiva. Com relação a essa tríplice dimensão da consciência cultural, a pesquisa pode constituir-se num precioso instrumento educativo no sentido de suprimir a alienação relativamente ao passado, ao presente e ao futuro de uma determinada cultura (pg.194 e s's.).

Em nosso capítulo sétimo, supondo o que foi dito sobre o valor pedagógico da pesquisa, insistimos na natureza educacional da própria docência. Se a educação implica em aprendizagem, ela implica, correlativamente em docência. A docência só pode ser bem compreendida em função da aprendizagem, a tal ponto que o ato pedagógico só pode ser descrito a partir das relações que entre ambas se estabelece. Mas ambas, só se podem compreender, fenomenologicamente, a partir de suas relações com a cultura (pg.198). Se a cultura acrescenta-se à natureza em termos de humanização, posteriormente ao processo de hominização, podemos acrescentar que a cultura começa e se desenvolve onde e quando a aprendizagem se torna possível (pg. 200). Na linha de Piaget, dizemos que há uma estreita relação entre a cultura, a inventividade e a aprendizagem (*compreender é inventar*, é a expressão piagetiana). Se anteriormente pudemos dizer que a educação é aprendizagem da cultura, podemos agora simplificar nossa frase dizendo simplesmente que há educação quando há aprendizagem. O homem se humaniza por meio da aprendizagem, isto significando, ao mesmo tempo, que se humaniza por meio da educação e da cultura. (pg.201). Por isso mesmo, importa não confundirmos a aprendizagem e o adestramento: se os animais podem ser adestrados, somente o homem aprende no sentido forte do termo, isto é, na medida em que a aprendizagem diz respeito à estrutura simbólica característica do mundo humano. Isto significa, finalmente, que a noção de aprendizagem depende da concepção que tenhamos do próprio homem, sujeito da aprendizagem. Mas ela depende também da noção que nos fazemos do mundo. As diversas concepções insuficientes da aprendizagem apoiam-se finalmente numa concepção insuficiente do homem, do mundo e de suas relações. As críticas ao behaviorismo, ao cognitivismo, ao voluntarismo, etc., para serem procedentes, devem tomar como ponto de referência exatamente a estrutura do fenômeno humano, denunciando o risco de desestruturação que tais concepções e métodos delas decorrentes nos fazem correr (pg.202). É por essa razão fundamentalmente que a fenomenologia nos convida a falarmos sempre de uma aprendizagem humana e significativa, isto que

rendo dizer a atenção que devemos dar tanto à estrutura do sujeito como à estrutura simbólica do mundo (pg.203). Educar-se é aprender o sentido em circulação no mundo, de modo a poder dar-lhes respostas pessoais igualmente significativas. Esta é a razão pela qual já pudemos dizer que a educação consiste, finalmente, em aprender a ser homem e a comportar-se como tal. A disjunção dos aspectos integrantes da aprendizagem, correspondendo à disjunção dos aspectos integrantes da estrutura do sujeito e do mundo, constitui uma desagregação de tal ordem que não mais possamos falar de aprendizagem mas de um de seus arremedos. Na medida em que identificamos a educação e a aprendizagem humano-significativa, essa disjunção passa a ser a própria definição da alienação, tanto da educação como da aprendizagem (pg.204-205).

Por todas essas razões, o ensino pode ser entendido como o outro lado da aprendizagem. Ensinar é colaborar para que a aprendizagem se torne possível, e principalmente, para que ela se verifique com as características que a definem como humana e significativa. E se, de maneira geral, podemos dizer que a cultura é fruto do trabalho, podemos agora acrescentar que ensinar consiste em participar no processo de aprendizagem com o esforço correspondente ao trabalho que gera cultura. O ensino é o trabalho que gera cultura na forma de aprendizagem. A isto é que se pode chamar de essência do ato pedagógico (pg. 205). Uma das conseqüências de semelhante maneira de ver as coisas é que, como as demais formas de trabalho, o ensino também pode profissionalizar-se com todas as exigências de uma autêntica profissionalização, a começar pela competência, e o reconhecimento de seu papel social por parte da comunidade. Um dos males da educação brasileira acha-se relacionado com a falsa profissionalização dos educadores, inclusive em termos de sua remuneração, e a conseqüente incompetência dos educadores-amadores. A preocupação com a formação dos educadores pode ser um dos melhores indicadores do processo de desenvolvimento cultural em que um determinado país se empenha, a partir, precisamente, da hierarquia de valores que preside às suas tomadas de

decisão, inclusive no plano orçamentário (pg.217). A qualidade do ensino, como fator de uma melhor qualidade da educação, implica, dessa forma, em vários aspectos, que vão desde a condição social e profissional do educador, até às questões de conteúdo, métodos e técnicas, sem excluir o bom relacionamento com os educandos, e o engajamento do educador em sua própria tarefa. E quando constatamos, em nossas Universidades, o descaso pela docência, mesmo que seja em nome da pesquisa, ou de uma sobrevivência aos interesses do mercado, não podemos deixar de afirmar que elas se tornam, institucionalmente, fator de deseducação e de alienação cultural (pg.207). Desse ponto de vista, não é sem razão que já se propôs a desescolarização de nossa sociedade como condição de salvaguarda da cultura. Mas isto não deixa de levantar também o problema de imensas populações desescolarizadas, que, nem por isso, têm acesso a outros instrumentos de aprendizagem (pg.208). Se é verdade que o sentido da cultura não se transmite unicamente por meio da escola, é verdade também que outras formas de sua transmissão não deixam de ser altamente massificantes e alienantes. A desescolarização poderia então ser simplesmente a proposta de substituição da (des)educação alienante institucionalizada por uma outra forma de (des)educação massificante. E o problema se coloca na forma de um desafio, pois como nos lembra Piaget, citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação não deixa de ser um dos direitos inalienáveis da pessoa e dos grupos humanos. Por esse motivo, o diálogo educacional deve estabelecer-se não apenas a título generoso ou aleatório, mas como uma obrigação imposta pelo grupo cultural que toma consciência de si mesmo. É por onde ao educador cabe também a missão de educar-se para perceber os apelos dos indivíduos e dos grupos, no que diz respeito às suas necessidades educacionais (pg.209). Diálogo interpessoal, inter-setorial ou intra-cultural, e finalmente diálogo inter-cultural, ensino pode ser entendido como uma das formas da efetiva circulação do sentido entre pessoas, grupos e culturas diferentes no interior da humanidade e para o seu bem. A abertura no diálogo e para ele é essencial ao comportamento

do educador (pg.211). E lembrando a contribuição metodológica da antropologia cultural, devemos acrescentar que é importante começarmos por ir ver os outros, ouví-los, tanto no que diz respeito a outras pessoas como a outras culturas. Semelhante atitude é relativa ao que poderíamos chamar de paradoxo da educação: ao mesmo tempo que se dá a inserção do indivíduo numa determinada cultura, esta se torna ponto de vista para o diálogo com outras. Cada ponto de vista pode enriquecer-se com o ponto de vista em que outros se colocam, e a partir do qual outras dimensões do sentido, e mesmo outros sentidos podem ser percebidos (pg.213-214). Finalmente, no interior da própria instituição educacional, a interdisciplinaridade apresenta-se como forma particular do diálogo em vista de uma compreensão científica mais ampla de qualquer assunto ou fenômeno (pg.215). Bem compreendido, o próprio método científico é dialogante, tanto em sua etapa de pesquisa como na verificação e na crítica dos procedimentos e resultados. E a ausência de diálogo poderia ser considerada como uma forma de patologia do saber, em função não apenas do comportamento das pessoas, mas da visão desestruturante que pode proporcionar. Mas ao mencionarmos as pessoas, não podemos deixar de acrescentar, no entanto, que nos diversos campos, são sempre pessoas que estabelecem o diálogo inter-cultural, ou inter-disciplinar. E concluimos pela necessidade do educador aprender a dialogar em todos os sentidos. Os grandes educadores, do passado e do presente, a começar pelo próprio Sócrates, souberam reconhecer o inegável alcance pedagógico da atitude dialogante (pg.218).

Por muitos e muitos motivos, devemos insistir na importância da educação dos educadores. A atividade educativa deve ser aprendida com a mesma ênfase com que se aprende a pesquisar, e, mais ainda, uma vez que a aprendizagem adequada da atitude educativa comporta também uma dimensão de auto-crítica que diz respeito tanto à pesquisa como à docência e à comunicação educativa.

Em nosso capítulo oitavo, falamos mais explicitamente da fenomenologia da linguagem e da análise do discurso pedagógico

co. Se a cultura exprime o sentido da existência, a linguagem exprime o sentido da cultura (pg.222). Fenomenologicamente falando, o próprio fenômeno pode ser considerado como a existência aparecendo culturalmente sob forma de linguagem. A existência é a palavra primeira, palavra viva, subjacente a todas as formas empíricas de que a cultura se serve para exprimi-la. Em todos os elementos da estrutura cultural simbólica, a existência se exprime de uma forma ou de outra. Mas dentre todos eles a linguagem é a única a ter a função de exprimir o conjunto (pg. 223). E não é sem razão, desse ponto de vista, que um dos aspectos mais importantes da educação, nas diversas culturas, seja precisamente a aprendizagem e o cultivo da língua materna como elemento essencial no processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem sua própria cultura (pg.223-224). Considerando o fenômeno da linguagem a partir das funções que desempenha, podemos reconhecer-lhe uma tríplice função de expressão, comunicação e simbolização. Educar-se é aprender a expressividade da palavra que fala (e não é apenas falada). É aprender a falar, no sentido forte do termo. E assim se torna evidente a relação que existe entre a educação, a aprendizagem, a criatividade e a fala expressiva (pg.207). Não apenas expressão do mundo, mas do sujeito. No atual desenvolvimento das ciências da linguagem, um dos capítulos mais importantes diz respeito à questão do sujeito. A língua não apenas se fala (como pretenderam certas teorias lingüísticas) mas é falada por um sujeito que se exprime exprimindo o mundo. Podemos pois completar o que dizíamos anteriormente: educar-se é aprender a dizer o mundo e a dizer-se ao mesmo tempo como sujeito da percepção, da expressão, da fala. A educação como aprendizagem da cultura é simultaneamente aprendizagem da humanização da linguagem (pg.228). O colonialismo cultural tem como uma de suas mais fortes manifestações a imposição de uma língua, de uma literatura, de uma visão do mundo e do homem que não são próprias aos sujeitos que dela se servem (pg.229). Igualmente, as diversas formas de censura não deixam de ser fatores de alienação cultural, pelo cerceamento da linguagem. Educar-se é

aprender a ser sujeito capaz de uma expressão pessoal. E, no contexto social em que uma população marginalizada não chega a si quer a exprimir-se, a educação consiste também em aprender a ou vir as *vozes do silêncio*. Educar-se é aprender a ouvir as pessoas, os grupos sociais, em seus apelos manifestos ou simplesmente vividos. São assim a linguagem — falada ou calada — apresenta-se como autêntica experiência da comunicação humana (pg.230).

O desenvolvimento que as ciências da comunicação lograram alcançar desde há algum tempo veio proporcionar à filosofia da educação neste particular uma ajuda de primeira ordem para uma melhor compreensão do ato pedagógico e a praxis do discurso educacional. (pf.230). O que estas ciências trouxeram de mais precioso para a filosofia e as ciências da educação não foi tanto as informações sobre a utilização de máquinas (de ensinar!), mas um esclarecimento sobre o que ocorre no processo da comunicação. Todo um vocabulário foi desenvolvido — o discurso da comunicação — mostrando-nos a complexidade típica desta experiência. E, mais que um vocabulário, toda uma reflexão foi feita, no interior da qual a própria palavra comunicação adquiriu um sentido novo, intimamente relacionado com a *socio-dinâmica da cultura* (pg.231). Falamos de mensagens, emissores, receptores, canais e códigos, como integrando o processo da comunicação. Neste contexto, a ação do educador poderá ser descrita como tentativa de melhor comunicar-se com seus interlocutores (pg.232). Como emissor da mensagem, o educador não lhe permanecerá indiferente. A percepção que tiver logrado alcançar de seu sentido, bem como a maior ou menor capacidade em transmiti-la com a ajuda de meios e canais influirão de maneira concreta na qualidade do ato pedagógico e na riqueza de seu próprio discurso. Preparar-se e aprender a melhor comunicar-se aparece como exigência da própria missão que assumiu. Com relação à mensagem, o educador estará preocupado não só em compreendê-la mas em interpret-la, nas suas diversas dimensões. Mensagens que vêm do passado, do presente e do futuro, constituirão o próprio conteúdo de seu discurso, com a densidade da seleção

que o educador souber estabelecer (pg.233). E com relação aos receptores, o educador não poderá deixar de perguntar-se se realmente os conhece, ou se, ao contrário não está tendo deles uma imagem falsa. A comunicação pode estar profundamente afetada pela imagem que nos fazemos de nosso interlocutor, a tal ponto que poderíamos estar de fato nos dirigindo a uma pessoa, quando, na realidade é uma outra que está diante de nós. A identificação do interlocutor é condição da qualidade da comunicação, tanto para a percepção da mensagem como para sua descodificação autêntica (pg.234). E, se a terceira função da linguagem é a simbolização, no uso de signos lingüísticos de acordo com leis adequadamente expressas numa gramática, o educador não poderá desconhecer estas últimas como condição do próprio exercício da simbolização (pg.235), essencialmente por meio do discurso. Por isso, a aprendizagem da língua, como fato educacional, além de ser aprendizagem das regras de sua utilização é principalmente aprendizagem da hermenêutica do sentido em suas múltiplas manifestações. Educar-se é aprender a falar e a interpretar. E como não podemos deixar de salientar a importância dos textos no contexto pedagógico, acrescentamos que a educação comporta uma dimensão especial de aprendizagem da leitura (pg.236). Educar-se é tanto aprender a ler como a falar (pg.237). E uma das constatações mais sérias feitas pelos educadores, mesmo no âmbito das universidades, é que nossos estudantes já não sabem ler. Esta, entre outras, a razão pela qual veio a constituir-se uma verdadeira ciência da leitura, tão importante na perspectiva da educação (pg.237). E, como, muitas vezes, senão sempre, o processo de avaliação da aprendizagem se faz também pelo exame de textos produzidos por nossos alunos, a educação diz igualmente respeito à aquisição da capacidade de escrever. Educar-se é sempre aprender a falar, a ler e a escrever (pg.237).

Compreendemos assim por quantos e quantos motivos o tema da análise do discurso pedagógico veio a ser uma das principais preocupações do filósofo e dos cientistas da educação (pg.238). Mas devemos notar que uma tomada de posição relativamente à análise do discurso pedagógico fica na dependência de nos-

sa concepção da pedagogicidade, de nossa filosofia da educação e do educando, da cultura e da própria existência (pg.239). Dependendo da posição adotada, a própria análise poderá ser feita de maneira alienada e alienante, como uma forma de alheamento das questões diretamente relacionadas com o sentido da existência. Desse ponto de vista, ela se torna perfeitamente acadêmica e inútil.

Em nosso capítulo nono, falamos da ação cultural educativa como prestação de serviço à comunidade. Se o sentido do fenômeno da educação comporta sempre dupla dimensão antropológica e antropoprática, uma compreensão aprofundada do que seja a educação deve levar-nos à consideração da ação cultural como forma concreta da intenção pedagógica em ato de comunicação intersubjetiva. Se a educação pode ser descrita como processo pelo qual os membros dos diversos grupos humanos assimilam e vivem o sentido de suas respectivas culturas, a ação cultural aparece como expressão clara e expressa em que a educação é diretamente visada, a tal ponto que, na nossa perspectiva, ela passa a ser a própria definição da educação em termos práticos (pg.241). A pesquisa, a docência, outras formas de serviço podem ser encaradas a partir da instituição universitária em sua relação com a comunidade. No entanto, o tema da ação cultural é ainda mais amplo e diz respeito a todos os membros do grupo cultural e às mais variadas formas de ação educativa (pg.243). Tendo definido a estrutura fenomenológica como multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial, a ação cultural pode também ser definida como forma concreta de correspondência à situação real em que se encontra uma determinada população (pg.245). A ação cultural visa, precisamente, contribuir para que toda a população se conscientize do sentido da situação que está vivendo, de forma que também ela, como população, possa dar uma resposta significativa a esta mesma situação (pg.246). A primeira condição, neste sentido, é que a população possa exprimir-se. Agir culturalmente é multiplicar as expressões da mensagem, não só no sentido de traduzi-la de outra forma, como se se tratasse de um

texto preexistente, mas precisamente para lhe dar uma expressão constitutiva em termos de sentido. A segunda condição é que as pessoas possam comunicar-se, na emissão e recepção da mensagem cultural em suas diversas expressões. Agir culturalmente é pôr-se em comunicação com outras pessoas, não só em termos quantitativos, visando atingir um número sempre maior de indivíduos, mas em termos qualitativos, procurando pôr em circulação uma mensagem mais significativa para todos. Finalmente, é necessário que possa haver interpretação das mensagens em função de seu sentido para que as pessoas possam responder em termos práticos, inclusive com a possibilidade de mudar a situação e o seu sentido (pg.246). A ação cultural consiste pois em cultivar a criatividade, a liberdade criadora, a esperança de outra coisa. Ela é a dimensão não conformista da educação (pg.247). E como a ação implica envolvimento pessoal, a ação cultural não dispensa a generosidade como motivadora da correspondência à situação existencial em que as pessoas realmente se encontrem. Ela é eminentemente axiológica, questionando a respeito dos projetos, questionando o tipo de relacionamento (utópico, romântico, eficaz) que se estabelece entre o projeto, as situações e as pessoas, questionando igualmente a maneira como as pessoas se referem à sua própria existência (pg.247). Tudo isso é tão verdade que a ação cultural não deixa de relacionar-se constantemente com a perspectiva de uma autêntica revolução cultural (pg.248). E para não haver equívocos a respeito da ação e da revolução cultural, lembramos as diversas acepções em que a cultura foi historicamente tomada: no contexto clássico, temos a cultura como privilégio de uma classe; no sentido renascentista, temos uma cultura estético-literária; no sentido enciclopedista, temos a cultura geral; no sentido evolucionista, fala-se de cultura desenvolvida. Finalmente temos o sentido antropológico, em que há como uma democratização do próprio conceito, relacionado com a originalidade como cada grupo cultural vive o sentido de sua existência. De acordo com os diversos sentidos da cultura, também a ação poderia ser diferentemente entendida e praticada. Para nós, é no contexto do último sentido da cultura que fala -

mos de ação cultural e ela se concebe então como a atividade que promove a identificação, a afirmação do grupo cultural a partir do que tem de mais característico, a partir de sua fisionomia distintiva (pg.251). Ela passa a ser, por isso mesmo, a síntese da resposta humana à significação existencial da mensagem global numa determinada cultura a partir dos acontecimentos por ela vividos. Para a fenomenologia, a ação cultural pode ser descrita como o processo pelo qual os membros de um determinado grupo cultural adotam coerentemente uma posição prático-crítica relativamente ao sentido de sua própria cultura (pg.251). Neste sentido ela é relativa ao sentido de sua própria cultura (pg.251). Neste sentido ela é relativa ao mundo, é uma experiência social e socializante, é relativa aos acontecimentos, e finalmente, é conscientizadora das pessoas. Pedagogicamente falando, podemos insistir ora num aspecto ora noutro. Na realidade, porém, a ação cultural engloba todos estes aspectos, em nome da complexidade tanto da estrutura do sujeito como do mundo. E como tal, é na conscientização dos indivíduos e grupos que ela concentrará todos os seus esforços, com o objetivo de alcançar uma melhor e mais profunda percepção do sentido em circulação e de possibilitar uma resposta adequadamente significativa por parte de todos e cada um (pg.252-253). Neste sentido, a ação cultural tanto tem a ver com a situação, como com o projeto (pg.253) a utopia, os sonhos e desejos, a ideologia. Uma das principais funções da ação cultural será de desenvolver uma atitude crítica a respeito de todos esses aspectos. (pg. 253,255,258).

Se podemos falar de uma ação cultural institucionalizada na qual estão mais diretamente implicadas as instituições educativas e os responsáveis pela política educacional (pg.258), constatamos também a existência de outras formas, não institucionalizadas, cuja importância não é menor que a da primeira. E deste ponto de vista, foi no Brasil que se desenvolveu, com Paulo Freire, um tipo de ação cultural que se tornou mundialmente conhecida, tanto pela sua oportunidade em corresponder à situação concreta de nosso país, como pela eficácia que demons-

trou na teoria e na prática (pg.261).

Mais do que em outros contextos, fica-nos claro, ao final deste capítulo, como nossas respostas culturais são realmente constitutivas de nossa fisionomia, de tal sorte que nosso nome, nossa identificação, possam finalmente ser reconhecidos a partir das respostas que damos ao sentido posto em circulação no interior de nossa cultura. Participantes ou omissos, responsáveis ou irresponsáveis, eis como se nomeiam as pessoas no interior do grupo cultural (pg.262).

Em nosso último capítulo, consideramos especialmente os resultados do processo educacional, seus objetivos, e as alternativas que se nos apresentam. Várias vezes dissemos que a educação apresenta-se como processo-projeto de assimilação e vivência do sentido da existência característico de uma determina da cultura. A manutenção dialética desses dois conceitos significa, de nossa parte, uma tomada de posição a respeito dos resultados, dos objetivos e das alternativas da educação (pg.263). O tratamento não dialético da educação como processo-projeto acha-se na raiz dos inconvenientes maiores introduzidos por posição unilaterais, que privilegiam algum aspecto em detrimento de outros, em função de um profundo desconhecimento da própria estrutura do fenômeno educacional. Teóricos da educação, influenciados pelas ciências empírico-formais, insistem, antes de mais nada, em falar da educação em termos de dados, limitando-se a uma mera constatação da realidade. No entanto, mesmo añ, observamos que também o levantamento e tratamento dos dados levantados podem ser feitos de maneira insignificante e irrelevante (pg.264 e ss.). Neste sentido, semelhante atitude não sô constatada os resultados alienantes do processo educacional, mas contribui para aumentá-los mais ainda. Outros teóricos da educação adotam, preferencialmente o modelo das ciências formais, tratando a educação de maneira abstrata, partindo não da realidade, mas de constructos mentais, numa tentativa, literalmente, de *programar* a educação, na imposição de modelos nacionais ou importados, num estilo característico dos tecnocratas da educação (pg.267 e ss.). Também nestes casos, vemos a educação (e os e-

ducandos) expostos a um processo de alienação *programada*, cuja principal característica é o desconhecimento do sentido das situações existenciais vividas pelas pessoas, e, principalmente, em fazer-lhes apelo como sujeitos do próprio processo educacional. Esta não deixa de ser uma das principais críticas atualmente feitas aos responsáveis pela política educacional brasileira. Nossas reformas vêm de cima para baixo, burocrática e tecnologicamente concebidas, numa negação absoluta do sentido da participação cultural. Alienada, a educação programada, só pode ser alienante. Propomos, portanto, que em vez de nos situarmos no âmbito das ciências empírico-formais, ou das ciências formais, quando se trata de educação, situemo-nos no campo característico das ciências humanas, com todas as consequências que daí decorrem. Uma delas é que passaremos a falar, muito precisamente de um projeto educacional, na proposta de objetivos adequadamente formulados, isto é, fazendo particular apelo à criatividade característica de pessoas humanas (pg.270 e ss.). É então que poderemos falar *humanamente* tanto da identificação como da alienação e das alternativas educacionais. Nossos objetivos não serão definidos de maneira essencialista, determinista ou mecanicista, mas histórica e existencial (pg.273). Isto mesmo nos permite dar ênfase a uma melhor compreensão da imagem de homem veiculada pela cultura, insistindo, precisamente, em sua dimensão simbólica (pg.277). Uma das características do símbolo sendo a concentração dos sentidos, um projeto-simbólico terá a peculiaridade de não ser unívoco, mas de conservar e desenvolver a polissemia, o que significa, pelo fato mesmo, não perder a perspectiva da *alternativa*. E mesmo que tenhamos tentado enumerar diversos aspectos do objetivo educacional global (personalização, socialização, culturalização, historicização, engajamento existencial e prático, criticidade, liberdade criadora, valorização, abertura não dogmática generosidade ética, pg. 279 e ss.), foi para dizer, finalmente, que o grande objetivo da educação permanece o da humanização dos educandos, da sociedade e do mundo em que vivemos. Face a este objetivo global é que também as noções de identificação, alienação e alternati-

va adquirem uma densidade semântica que muitos *educadores* não chegam a perceber (pg. 287). Tanto a identificação como a alienação devem ser examinadas de maneira polissêmica, sem o quê acabaríamos tomando uma pela outra. Há muita forma de identicação que não passa de uma oficialização, ou de uma cooptação da alienação. Como há também formas de alienação, ou de divergên-cia (como nos lembram a contra-cultura e a anti-psiquiatria) que são uma manifestação do que ainda há de sadio numa cultura neurotizante e desestruturante (290 e ss.). Eis porque, poderí-amos insistir na *alternativa* (pg.294). Ela decorre, na perspectiva da fenomenologia, de um não esquecimento das grandes características do homem e do mundo, que nunca se reduzem aos limites de uma única possibilidade. A liberdade tenta construir um outro mundo, uma outra sociedade, uma outra cultura, pondo em circulação um outro sentido que se encarna em outros projetos (pg.297). A educação como processo-projeto de humanização consiste num esforço renovado em ajudar o educando a ser ele próprio, num mundo, com os outros, na facticidade e na transcendência. A ser ele próprio com o risco constante da alienação, mas vendo neste risco sua grande chance de não se estratificar numa personalidade fechada, numa instituição esclerosada, num discurso sem palavra, num mundo sem horizonte, num presente sem porvir. Toda educação situa-se na perspectiva de uma revolução permanente, da educação e da cultura.

Este o nosso discurso fenomenológico sobre a educação.

3. Resta-nos agora, acenar e apenas acenar, para algumas das consequências de nossa proposta de uma fenomenologia da educação, tal como, a partir de nossa reflexão e experiências, nós as conseguimos perceber e formular.

Encarando o problema sob o ângulo da formação dos professores-educadores, tal como ela se desenvolve em nossas universidades, em particular através de sua Faculdade de Educação, gostaríamos de manifestar as consequências de uma tomada de posição filosófica, especialmente a partir de um exame da questão

curricular.

Em primeiro lugar, parece ter ficado evidente que não podemos dispensar uma reflexão aprofundada sobre o próprio fenômeno educacional. Isto nos levaria a enfatizar a importância da disciplina: *filosofia da educação*. Em nossa abordagem, ficou patente que, por sua vez, o fenômeno educacional diz diretamente respeito ao educando. Em consequência, insistiríamos igualmente na importância da disciplina: *antropologia filosófica*. Como o fenômeno humano comporta uma essencial relação com o mundo humano, deveríamos ter também uma disciplina que poderia ser chamada de *filosofia do mundo cultural*. E se as relações entre o homem e o mundo se estabelecem em termos de sentido e de valor, teríamos também uma disciplina intitulada *ética e filosofia dos valores*. Como sempre falamos em termos de um homem e de um mundo concreto, não poderíamos dispensar a disciplina *história da educação brasileira*. E para não permanecermos numa perspectiva única, ou mesmo unívoca, acrescentaríamos uma disciplina sobre *teorias da educação*. Insistindo na intersubjetividade do ser-no-mundo-com-os-outros, daríamos uma ênfase especial às ciências sociais aplicadas à educação: *sociologia, antropologia, política, economia*, todas elas dizendo essencialmente respeito à *cultura brasileira*. Numa preocupação mais propriamente psicológica, teríamos a *psicologia da aprendizagem*, que por outro lado, supõe e completa uma *psicologia da personalidade* e uma *psicologia do desenvolvimento*. Na verdade, as disciplinas de psicologia, na perspectiva de um currículo integrado, acham-se em íntima relação com a filosofia e as ciências sociais, tanto no que diz respeito à concepção do educando como de sua situação num mundo concreto (brasileiro). O mesmo se pode dizer das disciplinas metodológicas e técnicas: supondo um embasamento epistemológico, é que desenvolveríamos as disciplinas *metodologia da pesquisa, metodologia do ensino, tecnologia educacional, suportes estatísticos e computacionais, instrumentos para avaliação do processo ensino-aprendizagem*, sem esquecer a *teoria e a prática do discurso pedagógico*. Do ponto de vista de sua relação com a instituição, o currículo de formação

de professores-educadores comportaria disciplinas tais como *direito educacional e legislação, administração em suas diversas modalidades, estudo comparado das instituições, orientação educacional* (como responsabilidade pedagógica da própria instituição). E não temos a pretensão de haveremos esgotado a lista das disciplinas. Imaginamos, no entanto que, sob a inspiração da filosofia que propusemos, estas poderiam ser levadas em consideração, tanto por um currículo mínimo como por um currículo pleno.

Partindo da idéia de que também os departamentos se constituem pela reunião de disciplinas afins, poderíamos ter, a partir das disciplinas sugeridas, um critério para a diferenciação dos diversos departamentos. Mas, como tantas vezes já se disse, a perspectiva de uma integração curricular deverá ser feita tanto vertical como horizontalmente. A integração vertical não poderá desconhecer as exigências epistemológicas, metodológicas e psicológicas no estabelecimento da seriação das disciplinas e na determinação de seus prerrequisitos. A integração horizontal diz particularmente respeito à interdisciplinaridade, à inter-departmentalização e à flexibilidade dos programas.

Tudo isso significa que, humanamente considerado, o problema da formação dos educadores e dos educandos diz também respeito ao espírito com que se vive a situação pedagógica. A título de exemplo, mas introduzindo também uma referência à prestação de serviço à comunidade, uma das principais críticas feitas à idéia de *extensão universitária* é que a simples introdução ou imposição de uma atividade fora dos muros da Universidade, não significa de forma alguma que tenhamos aí uma manifestação da consciência social, uma correspondência ao sentido dos apelos de uma população que vive uma determinada situação. Em outras palavras, a simples execução de uma tarefa pedagógica não significa, por si só, a vivência de uma experiência educacional. Com isto, estamos querendo dizer que, por mais importante que seja a questão do currículo e da organização da instituição, não podemos deixar de insistir na humanização do comportamento peda

gógico. Ela diz respeito, na linha da intersubjetividade, tanto ao relacionamento professor-aluno como à convivência dos próprios professores. Falar de uma comunidade universitária, pode não ser mero romantismo, principalmente se, conscientizados, eles procuram viver, na instituição, o sentido de ser-com-os-outros. E é nesta convivência que vão certamente aparecer os valores pelos quais nos batemos, sem excluir a possibilidade de conflitos, que vão desde a divergência pessoal até o exercício da autoridade. Neste sentido, estamos sempre, de alguma forma, nos educando ou nos deseducando mutuamente.

Um dos aspectos hoje mais enfatizados, tanto nas atividades programadas como nas espontâneas, diz respeito à avaliação do processo e dos resultados educacionais, ou de maneira mais forte ainda, das pessoas neles implicadas. Isto sem esquecer que também as pessoas e as instituições fazem parte de um contexto mais amplo cuja influência não deixa de exercer-se sobre todos. É o que nos leva, finalmente, a denunciar, de maneira sumária, reconhecemos, uma série de vícios a que podem estar expostas, ou de fato estão, as nossas instituições educacionais e as pessoas que nelas vivem.

Em primeiro lugar podemos denunciar o *institucionalismo*. Este vício é a própria negação do ser-no-mundo, para considerar o educador e o educando como seres numa instituição, a instituição escolar. Embora não estejamos inteiramente de acordo com a proposta illicheana de *desescolarização da sociedade*, quer-nos parecer que ela viu muito bem um dos aspectos do problema. No contexto brasileiro, as habilitações legalmente oferecidas pelos cursos de pedagogia dizem primeiramente respeito à instituição escolar: direção, supervisão, inspeção educacional, e mesmo o magistério, são concebidos como capacitação de pessoas que irão permanecer na instituição e garantir sua própria sobrevivência. Muitos são os problemas daí decorrentes, evidenciados pelo próprio estatuto do magistério, a começar pela impossibilidade do próprio sistema escolar de absorver o pessoal por ele formado. E uma das perguntas mais angustiantes formuladas pelos concluintes de nossos cursos de pedagogia é

a seguinte: o que é que vamos fazer agora? Não deixa de ser coerente, deste ponto de vista, a proposta, a seu modo corajosa, de extinção do atual curso de pedagogia. Pensado em função do sistema, ele manifesta, de maneira irrefutável, as contradições deste último.

Um segundo vício a ser denunciado é o *legalismo*. Ele decorre do precedente, manifestando a mentalidade que torna possível sua própria influência. A docilidade com que os educadores se submetem às injunções dos instituidores faz com que a grande preocupação seja a de conformar-se aos dispositivos legais. Deste ponto de vista, falta aos educadores um verdadeiro espírito jurídico, o que implicaria, de sua parte, não só uma denúncia da lei a partir das limitações que a própria experiência permitiu descobrir, mas a sugestão, a partir da mesma experiência, de novas leis que traduzissem a dinâmica da *situação existencial* por eles vividas. Neste sentido, cursos sobre a legislação escolar deveriam estimular nos educadores e nos educandos uma busca de outras formulações legais, e mesmo uma constante atualização do conjunto da legislação, para que se transformasse em fator de progresso cultural, e não apenas de manutenção de um determinado *status quo*.

Em função dos dois precedentes, podemos denunciar um terceiro vício a que chamaríamos de *pedagogismo*. É um fato constatado de diversas formas que a figura do pedagogo, principalmente nos meios cultos, aparece desprestigiada. E não sem razão. Não só ele aparece e se apresenta como representante do sistema educacional instituído, mas, mais gravemente ainda, como alguém que não entende de educação... A confusão entre pedagogia e educação, no sentido pequeno do primeiro termo, já não é mais permitida hoje em dia. Certamente isto tem a ver com a ausência e o desconhecimento do que seja uma verdadeira filosofia da educação. Mas tem também muito a ver com uma determinada mentalidade, de que alguns pedagogos se vangloriam, mas que as pessoas mais lúcidas não deixam de contestar. Um dos sinais de semelhante situação é o descrédito de que, em geral, as Faculdades de Educação são vítimas no âmbito da própria Universi-

dade. Embora a supervalorização de outras faculdades e institutos no seio da universidade brasileira possa ser também indicadora de outros vícios da instituição universitária, não podemos negar que o *pedagogismo* manifestado por alguns professores das Faculdades de Educação não deixa de criar-lhes uma situação inconfortável, para não dizer insustentável no seio da comunidade universitária. Tem-se quase a impressão de não estarmos numa comunidade de iguais, os pedagogos constituindo uma sub-classe de sub-professores, de sub-cientistas, cheios de boa vontade, de bons sentimentos, mas muito pouco qualificados.

Um quarto vício explicita o precedente. Podemos chamá-lo de *infantilismo*. Com muita frequência o pedagogo, para não dizer o educador, é tido e havido como um *especialista* em crianças. Sem negar a importância deste setor da educação, um dos vícios de semelhante *especialização* é que também o pedagogo acaba tendo uma mentalidade infantil. E os nossos estudantes, muitos deles precocemente amadurecidos, não deixam de sorrir diante do infantilismo de seus pretensos educadores. O objetivo da pedagogia entendida como educação não é de formar crianças, mas homens. É a humanização através das diversas etapas por que passa o ser humano. Neste sentido, o que pode estar faltando em nossos educadores, e não somente em nossos pedagogos, é um pouco mais de maturidade, com a capacidade de abordar maduramente os diversos problemas humanos, a começar pelos da criança e dos adolescentes.

E um quinto vício aparece relacionado com o precedente: o *individualismo*. Talvez que o principal responsável por este quinto vício seja precisamente as diversas formas do psicologismo. Recentemente se disse que uma das características da atual renovação da educação, no Brasil e no mundo, seja precisamente a menor ênfase que se vem dando, mesmo nas Faculdades de Educação à psicologia e às atitudes psicologizantes. Mas além do infantilismo que semelhante psicologismo pode favorecer, há também o risco (aparentemente inevitável) do individualismo tanto no tratamento das pessoas como dos assuntos. É verdade que também aqui devemos acrescentar que o psicologismo pode ser

caracterizado, antes de tudo, como sendo um profundo desconhecimento do que seja a própria psicologia. Na verdade, os cursos de psicologia que foram oferecidos aos pedagogos, aos futuros professores de psicologia da educação, não chegam a fazer deles verdadeiros psicólogos. Tanto no que diz respeito à psicologia do desenvolvimento como da aprendizagem, a simples inserção de um curso complementar de psicologia social não é suficiente para fazer-nos superar, no âmbito do *pedagogismo* o individualismo tributário de uma filosofia do ser-em-si-mesmo e não de ser-no-mundo-com-os-outros.

Em continuidade com o precedente, há um sexto vício a que chamaríamos de *metodologismo*. Sob a influência de uma insuficiente concepção da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também sob a influência de uma deficiente ou nula formação epistemológica, o metodologismo pode ser caracterizado pelo privilégio atribuído aos métodos e técnicas relacionados com o comportamento do professor em sala de aula, sem muita preocupação com os problemas do conhecimento. Donde uma tendência freqüente, e até combativa, em distinguir o papel do professor de história (física, matemática, biologia, etc.) e o de prática do ensino dessas mesmas disciplinas. Em nosso contexto, o problema surge, institucionalmente, todas as vezes que temos de distinguir a questão das diversas licenciaturas. E o equívoco grave que está na base do *metodologismo* é que ele supõe a possibilidade, de um lado, do professor de história não conhecer a melhor maneira de ensinar sua matéria, e, de outro, que o especialista na *prática de ensino* possa entender tão somente de métodos e técnicas, sem perceber a essencial relação epistemológica que existe entre a ciência e os seus métodos. Pessoalmente já tivemos a ocasião de denunciar, no capítulo precedente, os tremendos inconvenientes que decorrem de um tratamento formal ou empírico-formal quando se trata de ciências humanas.

O sétimo vício tem também a ver com o precedente: é o *tecnicismo*. Não nos referimos à questão do vocabulário. É normal que toda ciência desenvolva um vocabulário próprio. Mas nem mesmo nos referimos ao jargão pedagógico, como seria pos-

sível referirmo-nos ao jargão da economia, da sociologia, da física ou da matemática. Ao falarmos de tecnicismo em educação, depois de havermos falado do metodologismo, estamos querendo referir-nos à tendência a privilegiar a técnica e mesmo a tecnologia educacional. Embora devamos reconhecer o pauperismo de nossas escolas, em decorrência das pífias dotações orçamentárias, devemos, por outro lado, reconhecer que uma coisa é a aquisição, a instalação e o uso de máquinas, outra coisa é a atitude crítica diante de uma mecanização do ensino. Na perspectiva de nossa tese, um dos problemas mais sérios do tecnicismo, e mesmo da tecnocracia educacional, é o desconhecimento do papel da linguagem, da palavra, e da comunicação humana propriamente dita. Não é sem razão, no contexto do tecnicismo, que nossos alunos, e professores, já não sabem falar, ler e escrever. Ou quando o fazem, é ainda privilegiando um tipo de expressão, quantitativa, proporcionada inclusive pelos cérebros eletrônicos, que os dispensam, senão de pensar, certamente de levantar, a respeito dos diversos problemas, questões significativas, pertinentes e relevantes. A aprendizagem humana e significativa, implicando necessariamente o uso da linguagem, não se pode reduzir, nem mesmo ser principalmente visada de maneira tecnicista. E devemos acrescentar, nesta mesma linha de raciocínio, que o mesmo problema se coloca relativamente aos chamados meios audio-visuais. Na medida em que privilegiam a imagem em detrimento do símbolo, os sentidos e a imaginação em detrimento do sentido e da inteligência, tais meios, empregados de maneira tecnicista simulam a aprendizagem, a educação e a cultura, retardando pelo menos a humanização do educando e do educador.

O oitavo vício a ser denunciado é o *produtivismo*. Embora, no contexto de nossa tese, também nós tenhamos falado dos produtos da cultura, e tenhamos desenvolvido a idéia de que o homem transforma a natureza gerando cultura, estamos aqui denunciando o vício do produtivismo entendido como o desenvolvimento de uma simples capacidade, do aluno e do professor, em produzir... qualquer coisa. O produtivismo pedagógico está certamen

te relacionado, de um lado com o metodologismo e o tecnicismo de nossas escolas, e de outro com o consumismo característico de nossa sociedade. A crítica fundamental que fazemos ao produtivismo decorre do que dissemos a respeito das *obras culturais* que como tais se caracterizam precisamente pelo fato de exprimirem a cultura, o seu sentido. A *expressividade* e não apenas a produção, é que deveria ser visada por nossos educadores, não só numa Faculdade de Educação mas em todas as outras unidades da Universidade. Ora, a expressividade diz diretamente respeito à criatividade. A criatividade expressiva, e não o produtivismo, é que se apresenta como sinal da aprendizagem como fato cultural. E o pior, em termos de avaliação da aprendizagem, é que os diversos instrumentos de avaliação frequentemente se concebem como instrumentos de verificação da capacidade do aluno em repetir o professor, que por sua vez repete o que outros *produziram*. Distingamos pois a criatividade expressiva e o *produtivismo* ou o *reprodutivismo* pedagógico.

Mas o vício do produtivismo não deixa de relacionar-se com um novo vício: o *mercantilismo*. Uma das preocupações mais frequentes em nossas escolas, por parte de professores e alunos, mas também pelos altos escalões administrativos, a começar pelo próprio Ministério da Educação e da Cultura, é com o *mercado* de trabalho. Neste sentido, o estudante, seu saber e seus produtos são literalmente concebidos como mercadorias a serem oferecidas em hasta pública, numa subordinação estrita às leis da oferta e da procura. A perversão do mercantilismo está precisamente em que, as pesquisas feitas em termos de *marketing* desconhecem profundamente, ou desvirtuam, as necessidades da população, entendidas como verdadeiros apelos, a partir do *sentido* das situações que estão vivendo. Que o desemprego e a necessidade de trabalho sejam um dos aspectos mais graves da situação existencial concreta, não nos permite, como educadores, privilegiá-los em detrimento das outras necessidades. Nada mais deseducador e desumanizante do que convencer o educando de que ele é uma *mercadoria* cujo preço pode variar de acordo com o mercado de capitais. É toda a ambigüidade que há na expressão ca-

capital humano tão enfatizada por alguns, e mais enfaticamente de nunciada por outros. Não é de capital humano que devemos falar, mas de trabalho, de trabalhadores, cujo emprego não é primeiramente uma questão de mercado mas de justiça social.

Como já se percebeu, a denúncia do mercantilismo nos leva a denunciar o décimo vício do *capitalismo* pedagógico. Suas manifestações são várias. A primeira, evidentemente, diz respeito à inserção da escola na sociedade capitalista que é a nossa. A pergunta que os vestibulandos se fazem com toda candura é a seguinte: *qual a profissão mais rendosa para que eu possa, estrategicamente, colocar em primeira opção tal ou tal universidade, tal ou tal área de especialização?* Isto seja dito conotando a prematuridade com que a própria legislação exige dos adolescentes que façam a sua escolha. É o que, naturalmente, os expõe a outras influências, a começar pela dos próprios pais, que muitas vezes querem realizar nos filhos as aspirações que eles próprios não conseguiram realizar. Mas o que há de deletério no capitalismo pedagógico é que ele nos situa num círculo vicioso: as profissões mais rendosas são também, muitas vezes senão sempre, aquelas em que os administradores mais investem. E como alguém já disse, nossas escolas formam os ricos para se colocarem a serviço de outros ricos. E camadas pobres da população não só são preteridas no processo que dá acesso à Universidade, mas são esquecidas por aqueles que dela saem. Isto seja dito sem esquecermos a mentalidade capitalista dos próprios educadores, quando através do carreirismo, mais se preocupam com o capital (vencimentos) do que com o trabalho e sua relação com a cultura. Considerar a profissão de educador como uma *desocupação remunerada* é um dos piores vícios que podemos encontrar em nossas instituições (des)educativas.

Pela relação que, em nosso contexto, se estabelece entre o desenvolvimento econômico e o tecnológico, podemos denunciar no âmbito de nossas escolas, o vício da *tecnocracia*. É o undécimo. A lógica do sistema em que nos encontramos sugere, e mais que isto, impõe que o aumento de capital seja procurado pelo desenvolvimento tecnológico, que por outro lado, exige o de-

envolvimento científico. Uma consequência de semelhante situação é que os objetivos educacionais passam a ser concebidos primeira, para não dizer exclusivamente, a partir dos objetivos das diversas empresas. O fato já se verificou em países desenvolvidos e tende a repetir-se entre nós, e é tido como um dos melhores indicadores de nossa condição de *país em desenvolvimento*. Mas a transformação da escola em empresa a serviço de outras empresas põe em xeque toda uma concepção da educação, a começar por aquela que nós próprios acabamos de defender. Na verdade, o que está em jogo é a concepção do próprio desenvolvimento. E já tivemos a ocasião de afirmar, em nossa tese, que se este for o preço que temos de pagar para conseguirmos nosso desenvolvimento econômico e industrial, deveríamos reconhecer que ele se fará às custas de nosso sub-desenvolvimento cultural. E não há como nos furtarmos a uma tomada de posição, que, precisamente, a nós educadores, nos pode custar muito caro.

Mas isto mesmo deve ser entendido à luz (ou à sombra...) de um duodécimo vício que é o *colonialismo* cultural. Em nosso último capítulo, falamos dos inconvenientes epistemológicos da introdução do vocabulário do modelo quando se trata de ciências humanas. Na verdade, os vícios anteriores que acabamos de denunciar acham-se relacionados com um certo modelo de desenvolvimento que nos vem de outros países. Não estamos querendo com isso dizer que o vício do colonialismo seria afastado tão somente pela criação de um modelo nacional de desenvolvimento. Esta solução já foi tentada, e por vários motivos não deu os frutos prometidos. Nossa denúncia é mais profunda, no sentido de dizer que subjacente a toda concepção de desenvolvimento encontra-se precisamente uma determinada concepção do homem, um sentido para sua existência. A imposição de um modelo externo ou interno, pelo colonialismo de fora ou de dentro, tem o grave inconveniente de não solicitar a participação de toda a população a um comum esforço de compreensão do sentido de sua própria existência. Como tivemos a oportunidade de dizer, a antropologia socio-cultural introduziu um conceito novo de cultura, um conceito democratizado, que veio precisamente substituir a acep

ção clássica, renascentista, evolucionista e positivista. O colonialismo, de fora e de dentro, significa, deste ponto de vista, um retrocesso lamentável na história da cultura e da educação. É uma volta ao sentido clássico, entenda-se classista, que esteve presente em fases anteriores da história do ocidente.

Por isto mesmo devemos denunciar mais um vício incompatível com o nosso projeto educacional: o elitismo. Décimo terceiro vício. Reconhecemos a ambigüidade que pode estar por trás da palavra elite. Não nos estamos referindo à busca de competência, à capacitação docente, à qualidade dos educadores e das escolas. O que estamos denunciando com este termo é a conotação classista da concepção clássica da cultura (como dizendo respeito à primeira classe). Isto se relaciona com os alunos, na medida em que se encontram numa condição privilegiada, a partir da situação social, econômica, cultural e política em que nasceram. Há mesmo quem chegue a falar de um elitismo genético. Desse ponto de vista, o grande desafio da educação é precisamente o de atender às necessidades das outras classes, que, no Brasil, constituem a imensa maioria da população. Quando Paulo Freire nos fala de uma *pedagogia dos oprimidos*, não é sem razão e sem um profundo senso de realidade. E todos percebemos como, por mais de um motivo, o problema educacional brasileiro entendido como tornar possível o processo-projeto pelo qual todos os membros do grupo cultural assimilam e vivem, conscientemente, a imagem-símbolo de homem veiculada por sua cultura, acha-se relacionado com um processo global de humanização, no qual se vise a eliminação dos privilégios classistas, que têm como contrapartida, de nosso ponto de vista, uma situação desigual diante das oportunidades educacionais. No tocante aos professores, o elitismo acha-se relacionado mais diretamente com o que poderíamos chamar de manipulação do saber em termos de poder. Semelhante vício já foi denunciado de diversas formas. Uma de suas principais características consiste em identificar o saber e a verdade, numa atitude unívoca que é, simultaneamente, um desconhecimento da polissemia dos diversos fenômenos, uma negação da postura característica da pesquisa como fa-

tor de desenvolvimento histórico do próprio conhecimento, conotando uma inaceitável identificação entre o saber e o pensar. No contexto da mentalidade capitalista já denunciada, o elitismo poderia ser também caracterizado pela capitalização do saber, com um processo correspondente de multiplicação do mesmo capital, não através da inventividade, da construtividade e da criatividade (o que significa pensamento) mas por um sistema de *juros e dividendos* que supervaloriza o saber, independentemente de sua aplicação a serviço da comunidade. O saber inútil passou a ser uma noção muito discutida na hora presente, tanto em termos econômicos como sociais, científicos e propriamente culturais. Pelo que comporta de univocismo, as manifestações de elitismo podem ser também caracterizadas como um impecilho ao diálogo inter-disciplinar, e uma dificuldade na formação de outros educadores, na orientação de pesquisas e na supervisão da docência. Finalmente, o elitismo pode ter também suas consequências ao nível da organização institucional, na medida em que, por exemplo, são atribuídas a um *cientista* funções administrativas para as quais sua indiscutível competência num determinado setor nem por isso o preparou para desempenhar estas outras funções. Não basta, neste caso, ser um bom físico ou um bom biólogo, para exercer as funções de reitor de uma universidade ou diretor de uma faculdade. Um dos erros mais graves do elitismo é exatamente pensar que a pessoa competente numa área é igualmente competente em todas as outras. Semelhante onipotência elitista tem tido consequências desastrosas na vida de nossas instituições educacionais. Tanto mais que, neste particular, temos insistido no caráter altamente pedagógico, social e cultural das funções administrativas. Administrar é também educar, ou deseducar.

Um último vício pode ser denunciado como sendo a *neutralidade acadêmica*, ou o simples academicismo. Sem se identificar aos precedentes, este último conota todos os outros. É a atitude pela qual os professores se julgam educadores unicamente por estarem cumprindo as tarefas de rotina, e que, na grande maioria dos casos lhe são atribuídas pelo regulamento. Cumprir

o regulamento é o lema da neutralidade acadêmica. Não só já se denunciou o *mito da neutralidade científica*, como nós próprios já insistimos no objetivo educacional do engajamento pessoal e na importância de um discurso personalizado. O academicismo é uma negação da palavra que fala, numa capitulação diante do discurso institucionalizado. Literalmente, o acadêmico é um indivíduo sem palavra. Neste contexto gostaríamos de dizer, com Roger Garaudy, que, em todos os setores da vida humana, precisamos de homens de palavra, e precisamos da *palavra de homens*.

Ao terminar nossa tese, fica-nos, não apenas a impressão mas a convicção de que estamos diante de uma tarefa difícil. Tão difícil quanto nobre: a da humanização dos homens. E acreditamos que vale a pena engajarmo-nos, individual e coletivamente, em semelhante empreendimento. Não perdemos a esperança num mundo melhor do que o atual, numa existência mais significativa, num homem mais realizado, e, porque não, um pouco mais feliz. Se isto só pode ser feito através de uma revolução cultural, é com ela que nos sentimos comprometidos desde já.

NOTAS

INTRODUÇÃO

1. REZENDE, A.M. Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty. Revue Philosophique de Louvain. Tome 73 Août 1975, pg. 451-479. Neste artigo apresentamos uma síntese de nossa tese Le structuralisme de Merleau-Ponty. "La Structure du Comportement", une critique du dogmatisme scientifique en Psychologie. Université Catholique de Louvain 1974.
2. DESCARTES. Règles pour la direction de l'esprit et Discours de la Méthode. Oeuvres et Lettres de Descartes. Bibliothèque de la Pléiade. Ed Gallimard. Paris, 1953.
3. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement. Presses Universitaires de France, Paris, 1967. Tradução portuguesa, A Estrutura do Comportamento, Interlivros, Belo Horizonte, 1975. À página 223 da edição francesa lemos o seguinte :

"Ce qu'il y a de profond dans la Gestalt d'où nous sommes partis, n'est pas l'idée de signification, mais celle de structure, la jonction d'une idée et d'une existence indiscernables, l'arrangement contingent par lequel les matériaux se mettent devant nous à avoir un sens, l'intelligibilité à l'état naissant".

CAPÍTULO PRIMEIRO

1. Com relação às correntes atuais de filosofia, o leitor poderá ter interesse em consultar a obra escrita sob a direção de CHATELET, F. História da Filosofia. Idéias, Doutrinas. O Século XX. Tradução portuguesa de JAPIASSU, H.F. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1974.
2. Na mesma obra dirigida por CHATELET, F. pode-se consultar o volume 6º filosofia do mundo científico e industrial, (de 1860 a 1940), bem como

- o volume 79 A filosofia das ciências sociais (de 1860 aos nossos dias).
3. MERLEAU-PONTY, M. Ciências do Homem e Fenomenologia. Tradução, prefácio e notas de MUCHAIL, S.T. Ed. Saraiva, São Paulo, 1973, pg. 15.
 4. De um ponto de vista histórico, são interessantes as duas obras seguintes :

PROSCH, H. The genesis of 20th century philosophy. The evolution of thought from Copernicus to the Present. Apollo Ed. New York, 1971 .

REICHENBACH, H. The rise of scientific Philosophy. University of California Press. Berkeley and Los Angeles, 1968.
 5. ALTHUSSER, L. Filosofia e Filosofia espontânea dos cientistas. Tradução portuguesa de Elisa Amado Bacelar. Editorial Presença, Lisboa - Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1976.
 6. JAPIASSÓ, H. O mito da neutralidade científica. Imago Ed. Rio de Janeiro, 1975.
 7. LADRIÈRE, J. A articulação do sentido. Tradução portuguesa de Salma Tannus Muchail. E.P.U - EDUSP, São Paulo, 1977. Veja-se especialmente o Capítulo I "Signos e conceitos em ciência".
 8. Além da obra já citada de CHATELET, F., tornou-se obrigatória a citação de SPIEGELBERG, H. The phenomenological movement. Martinus Nijhoff. Collection "Phaenomenologia", 2ª Ed. 1969.
 9. WITTGENSTEIN, L. Tractatus logico-philosophicus. Traduit de l' allemand par Pierre Klossowski. Introduction de Bertrand Russell. Notes d'Aimé Patri. Gallimard. Paris, 1961.
 10. LEVI-STRAUSS, C. Anthropologie structurale. Plon. Paris, 1958.
LACAN, J. Ecrits. Ed. Seuil. Paris, 1966. Especialmente o capítulo "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse."
 11. JACQUES, P. Philosophie Analytique, In. Encyclopaedia Universalis, pg. 976.
 12. "Le terrain où se livrent ces combats sans fin se nomme la Métaphysique. Il fut un temps où cette dernière était appelée la reine de toutes les sciences, et, si on prend l'intention pour le fait, elle méritait parfaitement ce titre d'honneur, à cause de l'importance capitale de son objet. Maintenant, dans notre siècle, c'est une mode bien portée

que de lui témoigner tout son mépris, et la noble dame, repoussée
délaissée, se lamente comme Hécube..."

KANT, E. Critique de la raison pure. Préface de la Première Edition
(1781). P.U.F., Paris, 1968.

13. BALIBAR, E. et MACHEREY, P. Matérialisme Dialectique, in Encyclopaedia
Universalis, Paris, 1968.

14. SARTRE, J.P. L'existentialisme est un humanisme. Nagel, Paris, 1967.

15. "La première ambition de l'anthropologie est d'atteindre l'objectivité
d'en inculquer le goût et d'en enseigner les méthodes. Cette notion
d'objectivité doit être pourtant précisée; il ne s'agit pas seulement
d'une objectivité permettant à celui qui la pratique de faire abstraction
de ses croyances, de ses préférences et de ses préjugés
car une telle objectivité caractérise toutes les sciences sociales
sinon elles ne pourraient prétendre au titre de science. Ce que nous
avons indiqué aux paragraphes précédents montre que le type d'objec-
tivité à quoi prétend l'anthropologie va plus loin: il ne s'agit pas
seulement de s'élever au-dessus des valeurs propres à la société
ou au groupe de l'observateur, mais bien de ses méthodes de pensée
d'atteindre à une formulation valide, non seulement pour un obser-
vateur honnête et objectif, mais pour tous les observateurs possi-
bles. L'anthropologue ne fait donc pas seulement taire ses sens
ments: il façonne de nouvelles catégories mentales, contribue à
introduire des notions d'espace et de temps, d'opposition et de
tradition, aussi étrangères à la pensée traditionnelle que celle
qu'on rencontre aujourd'hui dans certaines branches des sciences
naturelles".

LEVI-STRAUSS, C. Anthropologie Structurale. Plon. Paris, 1958. pp
397-398.

16. "...há duas espécies de existencialistas: de um lado há os que são cr-
tãos, e entre eles incluirei Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão
católica; e de outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais
há que incluir Heidegger, os existencialistas franceses e a mim p-
prio. O que têm de comum é simplesmente o fato de admitirem que a
xistência precede a essência, ou, se se quiser, que temos de parti-

- da subjetividade". SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo. Tradução de Vergílio Ferreira. Editorial Presença. Lisboa, 1970, pg. 212-213.
17. MERLEAU-PONTY, M. Phénoménologie de la Perception. Gallimard. Paris, 1967. Cf. especialmente o Avant-Propos.
18. Sobre o "perspectivismo" da consciência perceptiva, cf. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement. P.U.F. Paris, 1967, pg. 228-229.
19. Veja-se o interessante artigo de MOULOU, N. Modèle. Perspective épistémologique. Encyclopaedia Universalis, pg. 131 do Vol. 11.
20. BLANCHÉ, R. Les Attitudes idéalistes, Paris, 1949.
21. Este é um dos temas amplamente desenvolvidos por MERLEAU-PONTY, M. o. c. em sua crítica à Gestaltpsychologie.
22. Cf. o texto por nós citado na Introdução, na nota de número 3.
23. REZENDE, A.M. Crise do ensino, crise da cultura. Revista Educação Brasileira. Ano I, nº 1. Brasília, 1978, pg. 17.
24. Além da obra já citada de ALTHUSSER, L. (Filosofia e Filosofia espontânea dos cientistas), pode-se consultar DUMONT, F. Les idéologies. P.U.F. Paris, 1974, sem esquecer, evidentemente, MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. Editorial Presença, Lisboa - Livraria Martins Fontes, São Paulo, 3ª Edição.
25. JAPIASSO, H. O mito da neutralidade científica. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1975.
26. DE WAELEHENS, A. La philosophie et les expériences naturelles. Col. Phae-nomenologia nº 9. Martinus Nijhoff, La Haye, 1961. Especialmente o capítulo V Le monde, a ser lido à luz de HEIDEGGER, M. L'être et le temps (capítulo III : La mondanéité du monde) Editions Gallimard. Paris, 1972.
27. CORETH, E. Questões fundamentais de hermenêutica. E.P.U. E.D.U.S.P. 1973. Especialmente o capítulo III Compreensão e História.
28. Idem, ibidem.
29. RICOEUR, P. Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique. Ed. Seuil. Paris, 1969.

- GADAMER, H.G. Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Ed. Seuil. Paris, 1976.
30. JAPIASSO, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago Edit. Rio de Janeiro, 1976. Consulte-se a bibliografia indicada a partir da pg. 207.
31. Além da obra já citada de SPIEGELBERG, o leitor poderá consultar, a respeito da história da fenomenologia, o livro de THEVENAZ P. De Husserl à Merleau-Ponty, Ed. de la Baconnière, Neuchâtel, 1966. Poderá ser igualmente proveitosa a leitura de GILES, T.R. História do Existencialismo e da Fenomenologia. E.P.U. - E.D.U.S.P. São Paulo, 1975.
32. A respeito do "observador estrangeiro", MERLEAU-PONTY escreve: "Toutes les sciences se placent dans un monde "complet" et réel sans s'apercevoir qu'à l'égard de ce monde l'expérience perceptive est constituante. Nous nous trouvons donc en présence d'un champ de perception vécu antérieur au nombre, à la mesure, à l'espace, à la causalité et qui pourtant ne se donne que comme une vue perspective sur des objets doués de propriétés stables, sur un monde et sur un espace objectifs". Structure du Comportement, pg. 235-236. O ponto de vista do "observador estrangeiro" deverá, portanto, ser substituído pelo da "consciência engajada".
33. A respeito do método fenomenológico, o melhor mesmo é ver como procedem os melhores filósofos ao utilizá-lo. Não deixa, porém, de ser útil a leitura de alguns livros como: MERLEAU-PONTY, M. Ciências do homem e fenomenologia (já citado) e LYOTARD, J.P. A fenomenologia. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1967.
34. "Les difficultés qu'on vient de soulever à propos de Heidegger et de Sartre sont celles mêmes dont est née la réflexion de Merleau-Ponty. Tout son effort tend à l'élaboration d'une doctrine de la conscience engagée. Pour la première fois, s'affirme une philosophie existentielle où le mode d'être ultime du Pour-soi ne s'avère pas être, en dépit des intentions et des descriptions contraires, celui d'une conscience-témoin. C'est la thèse fondamentale que défendent, à des niveaux différents, La Structure du Comportement et La Phénoménologie de la Perception". DE WAELEHENS, A. Une Philosophie de l'ambiguïté, préface à La Structure du Comportement. O.c. pg. XI.

35. MERLEAU-PONTY, M. La phēnomēnologie de la Perception, com o seu famo-
so Avant-Propos, especialmente ã pg. XV da edição de 1967.
36. Idem, ibidem, especialmente o capítulo intitulado : Autrui et le Monde
Humain.
37. DE WAELHENS, A. Une philosophie de l'ambigüité. L'existentialisme de
Maurice Merleau-Ponty. Bibliothēque Philosophique de Louvain (Nº 9)
Louvain, 1968.
38. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement, pg. 227.
39. DE WAELHENS, A. Existence et signification. Ed. Nauwelaerts.Louvain ,
1967. Capítulo intitulado : Sur quelques problēmes de la Culture.
40. RICOEUR, P. Existence et hermēneutique, in Le conflit des Interpreta -
tions. pg. 7.
41. RICOEUR, P. Langage (Philosophie), in Encyclopaedia Universalis, vol.9
pg. 771.
42. RICOEUR, P. Le conflit des interprētations. Essais d'hermēneutique. Ed.
Seuil. Paris, 1969.
43. BENVENISTE, E. Problemas de Lingüística Geral, Companhia Editora Nacio-
nal - E.D.U.S.P.1976 Cf. o capítulo: Estrutura das relações de pes-
soa no verbo.
- LACAN, J. Ecrits. Ed. Seuil. Paris, 1966. Cf. o capítulo : Du sujet enfin
en question.
44. Outros autores tentaram enfrentar a mesma tarefa. Por exemplo : CIRIGLIA
NO, G.F.G. Fenomenologia da Educação. Ed. Vozes, Petrópolis, 1972 .
LATERZA, M. e RIOS, T.A. Filosofia da Educação. Herder. São Paulo ,
1971.

CAPÍTULO SEGUNDO

1. DEBESSE, M e MIALARET, G. (organizadores) Tratado das Ciências Pedagógicas. Companhia Editora Nacional E.U.S.P. São Paulo, 1974.
2. GARCIA, W.E. (Organizador) Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. Ed. McGraw-Hill do Brasil. São Paulo, 1976
3. MORENO G., J.M. História de la Educacion, Editorial Paraninfo. Madrid 1978. Neste trabalho pode-se ver como, através da história, sempre se estabeleceu um determinado contexto para o diálogo entre a filosofia e as "ciências" da educação.
4. BRAMELD, T. Bases culturales de la Educaciōn. Editorial Universitaria de Buenos Aires. (3ª Edição) 1971.
5. LEVI-STRAUSS, G. Anthropologie Structurale. Plon, Paris, 1958. Principalmente a seção : Problèmes de Méthode et d'enseignement.
6. REZENDE, A.M. Crise do ensino, crise da cultura. Revista Educação Brasileira. Ano I. Nº 1. Pgs. 30 e ss.
7. REZENDE, A.M. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In Construção Social da Enfermidade, organizado por MORAIS, J.F.R. Cortez Moraes. São Paulo, 1978.
8. NADEL, S.F. The foundations of Social Anthropology. London Cohen West Ltd. 1963 (4ª ed.). O autor desenvolve o tema do "eidos of culture".
9. DUMONT, F. Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire Ed. Hurtubise HMH, Montréal, 1971. Especialmente o capítulo : Vision du monde et participation à la culture.
10. SANDER, B. Educação brasileira : valores formais e valores reais. Pioneira. São Paulo, 1977.
11. A este respeito podem-se consultar duas obras de inspiração diferente
FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? Ed. Alfa-Omega. São Paulo, 1975.
VILLALOBOS, J.E.R. Diretrizes e Bases da Educação. Ensino e Liberdade Pioneira, São Paulo, 1969.

12. GARCIA, P.B. Educação : modernização ou dependência ? Liv. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1977.
13. BOURDIEU P. e PASSERON J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Liv. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1975 .
14. ELIADE, M. Birth and Rebirth. The Religious Meanigs of Initiation in Herman Culture. Harper and Brothers. New York, 1958.
15. SCHWARTZ, B. A educação, amanhã. Vozes. Petrópolis, 1976.
16. GAGNÉ, R.M. Como se realiza a aprendizagem. Livros técnicos e Científicos. Ed. Rio de Janeiro, 1975.
17. AUSUBEL, D.P. The psychology of meaningful verbal learning. New York. Grune & Stratton, 1963.
18. POSTMAN N. e WEINGARTNER G. Contestação - Nova fórmula de ensino. Editora Expressão e Cultura. Rio de Janeiro, 1974.
19. REZENDE, A.M. Crise do ensino, crise da cultura. Revista Educação Brasileira. Ano I. Nº I. Brasília, 1978. pg. 35-36.
20. LEVI-STRAUSS, C. Anthropologie Structurale. Plon. Paris, 1958. Especialmente o capítulo : La notion de structure en ethnologie.
21. FURTER, P. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Vozes. Petrópolis, 1974. Especialmente o parágrafo : 3.4. Do subensino ao desenvolvimento cultural.
22. MOLES, A. Sociodinâmica da cultura. Perspectiva - EDUSP, São Paulo , 1974.
23. MADISON, G.B. (org.) Sens et existence. Seuil. Paris, 1975.
DE WAELEHENS, A. Existence et signification. Nauwelaerts. Louvain, 1967.
24. MALSON, L. Les enfants sauvages. Union Générale d'Editions. Paris , 1964. Este livro nos mostra o paradoxo de um impossível desenvolvimento humano mesmo quando a situação especial de abandono poderia sugerir um excepcional desenvolvimento dos sentidos.
25. LABERTHONNIERE, L. Le réalisme chrétien et l'idéalisme grec. Paris , 1904.

26. DUMONT, R. L'utopie ou la mort. Seuil. Paris, 1974.
27. A este propósito, além das muitas obras existentes sobre os meios de comunicação de massa (por exemplo o já citado volume de MOLES A Sociodinâmica da cultura), gostaríamos de mencionar dois outros que levantam problemas realmente sérios :
MANNONI, O. Chaves para o imaginário. Vozes. Petrópolis, 1973.
DE CLOSETS, F. Le bonheur en plus. Médiations. Denoël-Gonthier. Paris 1974.
28. MANNHEIM, K. Sociologia da cultura. Perspectiva - EDUSP. São Paulo 1974.
29. OGDEN, C.K. e RICHARDS, I. A. O significado de significado. Zahar . R. de Janeiro, 1976.
30. MERLEAU-PONTY, M. Le corps comme expression et la parole. in Phénoménologie de la perception. Gallimard. Paris, 1967.
31. Idem, ibidem : La chose et le monde naturel.
32. É importante situarmos aqui a contribuição de HEGEL, G.W.F. La phénoménologie de l'esprit. Traduction de Hyppolite, Aubier-Montaigne, Paris, especialmente : L'esprit devenu étranger à soi-même: la culture (Vol. II, pg. 50 e ss.)
33. SEBAG, L. Marxisme et structuralisme. Payot. Paris, 1964.
ABRAHAM, K. Psychanalyse et culture. Payot. Paris, 1966.
34. HEIDEGGER, M. L'être et le temps. Gallimard. Paris, 1972.
La primauté ontologique de la question de l'être. Pg. 24.
35. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 5ª edição.
36. BAUDRILLARD, J. Le système des objets. La consommation des signes Denoël-Gonthier. Paris, 1968.
37. BAUDRILLARD, J. La société de consommation. Gallimard. Paris, 1970
38. ARENDT, H. La crise de la culture. Gallimard. Paris. 1972.
39. FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro 1976.

40. MOLES, A. Le monde comme représentation. In La communication et le mass media. Les Dictionnaires Marabout Université. Centre d' études et de Promotion de la Lecture. Paris, 1973.
41. DE WAELHENS, A. Sciences humaines, horizon ontologique et rencontre. In Existence et signification. Nauwelaerts. Louvain, 1967. pg. 233.
42. MOUNIER, E. O personalismo. Liv. Morais Editora. Lisboa, 1960.
43. DE WAELHENS, A. Du présujet au sujet de la praxis, Les mutations niveau du sens et de la forme. In La philosophie et les expériences naturelles. Martinus Nijhoff, La Haye, 1961. pg. 86.
44. DAIX, P. Structuralisme et révolution culturelle. Casterman. Paris 1971.
45. RICOEUR, P. Sémantique de l'action. Curso proferido na Universidade Católica de Louvain. Mimeografado.
46. CAMUS, A. Le mythe de Sisyphe. Gallimard. Paris, 1942.
47. VAZQUEZ, A.S. Filosofia da praxis. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968.
48. MERLEAU-PONTY, M. Les aventures de la Dialectique. Gallimard. Paris 1967.
49. HEGEL, G.W.F. La phénoménologie de l'esprit. La vérité de la certitude de soi-même. L.c. pg. 145 e ss.
50. ALTHUSSER, L. Filosofia e Filosofia espontânea dos Cientistas. Editorial Presença, Lisboa, 1976.
51. CHOMBART DE LAUWE, P.H. Pour une sociologie des aspirations. Denoël Paris, 1969.
52. REZENDE, A.M. Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty. Revue Philosophique de Louvain. Tome 73, août 1975, pg. 451.
53. HEIDEGGER, M. L'être et le Temps. Gallimard. Paris. 1972. Être-là, vélation et vérité. O.c. pg. 259 e ss.
54. DE WAELHENS, A. La temporalité. In La philosophie et les expériences naturelles. Martinus Nijhoff. La Haye. 1961. pg. 168.
55. Desse ponto de vista é que permanecemos insatisfeitos com a tentativa de outros autores, principalmente quando apresentam seus trabalhos como sendo de "fenomenologia da educação".

CAPÍTULO TERCEIRO

1. KROEBER, A.L. and KLUCKHOHN, C. Culture, a critical review of concepts and definitions. Vintage Books. New York, 1952.
2. EVANS-PRITHCHARD, E.E. Anthropologie Sociale. Traduit de l'anglais par Monique Manin. Payot. Paris, 1969.
3. Especialmente as obras de Nietzsche.
4. DAIX, P. Structuralisme et Révolution Culturelle. Casterman. Paris, 1971.
5. REZENDE, A.M. Pour une définition phénoménologique de la culture. Actes du XVIe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française - Reims- 1974.
6. A expressão "fisionomia" é-nos sugerida por Merleau-Ponty em sua profunda crítica à psicologia gestaltica, a partir da contribuição mais original que esta última deu à fenomenologia. Em resumo, diz-nos Merleau-Ponty : "La vérité est qu'il n'y a pas de choses, mais des physionomies". Structure du Comportement, pg. 182.
7. Idem, ibidem, pg.3, em nota : "À notre avis ... Watson avait en vue, quand il parlait de comportement, ce que d'autres ont appelé l'existence, et la notion nouvelle ne pouvait recevoir son statut philosophique que si l'on abandonnait la pensée causale ou mécanique pour la pensée dialectique". Cf. igualmente a conclusão do Capítulo II.
8. REZENDE, A.M. Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty. Revue Philosophique de Louvain. Tome 73 Août, 1975. Esta mesma noção de fenômeno foi por nós retomada no artigo já citado "Crise do ensino, crise da cultura".
9. Sobre a noção de "propriedade" e "apropriação" pode-se consultar o que diz MERLEAU-PONTY, a respeito do "corpo próprio". Cf. Phénoménologie de la perception, Première Partie : Le corps.
10. Segundo MERLEAU-PONTY, o fenômeno propriamente humano exige um comportamento simbólico. Cf. Structure du Comportement, pg. 130.
11. DUMONT, F. Le lieu de l'homme. Editions Hurtubise HMH Montréal, 1971.

12. MERLEAU-PONTY, M. o.c. capítulo segundo.
13. Idem, ibidem. pg. 135 da tradução portuguesa.
14. Idem, ibidem. pg. 137 da tradução portuguesa.
15. Idem, ibidem. pg. 158 da tradução portuguesa.
16. "Esse complexo de situações corresponde às situações naturais que encadeiam os atos "instintivos" do animal". Idem, ibidem. pg. 137 da tradução portuguesa.
17. "A relação do meio ao fim pode ainda ser subtendida pelas estruturas mecânicas e estáticas". Idem. ibidem. pg. 145 da tradução portuguesa.
18. "É esta possibilidade de expressões variadas de um mesmo tema, esta "multiplicidade perspectiva" que faltava ao comportamento animal. É ela que introduz uma conduta cognitiva e uma conduta livre". Idem. ibidem. pg. 158 da tradução portuguesa.
19. MERLEAU-PONTY emprega a expressão "comportamento privilegiado" em vários lugares de sua obra. Cf. por exemplo o seguinte texto :L'organisme n'est pas une machine réglée selon un principe d'économie absolue. La plupart du temps le comportement privilegié est plus économique eu égard à la tâche dans laquelle l'organisme se trouve engagé et ses formes d'activité fondamentales, l'allure de son action possible sont supposées dans la définition des structures qui seront plus simples pour lui, privilegiées en lui" o.c.pg. 15
20. Idem, ibidem. pg. 47.
21. Idem, ibidem. pg. 112.
22. Idem, ibidem. pg. 139.
23. Idem, ibidem. pg. 147 e ss.
24. Idem, ibidem. pg. 174 e ss.
25. REZENDE, A.M. Crise do ensino crise da cultura, o.c. pg. 20.
26. Também LEVI-STRAUSS, C. utiliza expressão semelhante ao falar-nos de "ordre des ordres". In Anthropologie Structurale, pg. 347.

27. A grande diferença entre a posição de LEVI-STRAUSS e a de MERLEAU-PONTY está em que este último coloca-se sempre na perspectiva existencial, isto é, de uma encarnação do sentido, tal como uma "consciência engajada" o pode perceber.
28. Símbolo é uma noção concebida por MERLEAU-PONTY em relação essencial com a cultura. "Ce n'est pas un hasard si l'analyse du comportement symbolique nous ramène toujours à des objets créés par l'homme. Nous verrons que le comportement symbolique est la condition de toute création et de toute nouveauté dans les "fins" de la conduite. Il n'est pas étonnant qu'il se manifeste d'abord dans l'adaptation à des objets qui n'existent pas dans la nature". O.c. pg. 131, em nota.
29. VAN PEURSEN, C. L'"existence" fait-elle sens ? in Sens et Existence . Ed. du Seuil, Paris, 1975. organizado por MADISON G.B.
30. Idem, ibidem, pg. 100.
31. Idem, ibidem, pg. 104.
32. Idem, ibidem, pg. 104.
33. Idem, ibidem, pg. 100.
34. BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral (já citado) pg. 247 .
35. LACAN, J. Ecrits (já citado). Capítulo "Du sujet enfin en question". E em várias outras passagens de suas obras.
36. Eis o texto com que MERLEAU-PONTY termina A Estrutura do Comportamento:
 " A "estrutura" é a verdade filosófica do naturalismo e do realismo. Quais são as relações entre essa consciência naturada e a pura consciência de si ? Pode-se pensar a consciência perceptiva sem suprimi-la como modo original, pode-se manter sua especificidade sem tornar impensável sua relação à consciência intelectual ? Se o essencial da solução criticista consiste em reenviar a existência aos limites do conhecimento e reencontrar a significação intelectual na estrutura concreta e se, como se disse, a sorte do criticismo está ligada a esta teoria intelectualista da percepção, no caso em que ela não fosse aceitável, seria necessário redefinir a filosofia transcendental de maneira a nela integrar até o fenômeno do real. A "coisa" natural, o organismo, o comportamento do outro e o meu não

- existem senão através de seu sentido, mas o sentido que jorra neles não é ainda um objeto kantiano, a vida intencional que os constitui não é ainda uma representação, a "compreensão" que lhes dá acesso não é ainda uma intelecção". Pg. 255 da tradução portuguesa.
37. MOUNIER, E. O personalismo. Livraria Morais Editora. Lisboa, 1960.
 38. DUFRENNE, M. Pour l'homme. Ed. du Seuil. Paris, 1968.
 39. FRIEDMANN, G. Sete estudos sobre o homem e a técnica. Difusão Europeia do Livro. São Paulo, 1968.
 40. Consulte-se o excelente trabalho de TODOROV, T. Théories du symbole. Seuil. Paris, 1977.
 41. VAN PEURSEN, o.c. pg. 104.
 42. RICOEUR, P. Herméneutique des symboles et réflexion philosophique, in Le conflit des interprétations, pg. 283.
 43. GURVITCH, G. Vocation actuelle de la sociologie.
 44. DESROCHES, H.C. Dialectique de la "Communauté", in Caractères de la Communauté. Coll. Economie et Humanisme n° 2.
 45. THIBON, G. La communauté de destin, fondement de l'harmonie et de la durée des sociétés. in Caractères de la Communauté, Coll. Economie et Humanisme, n° 2, pg. 35.
 46. LADRIÈRE, J. Vie sociale et destinée. Duculot. Gembloux, 1973. (Este livro recebeu o prêmio quinquenal de Ciências Humanas).
 47. DE VARINE, Hugues, La culture des autres. Seuil. Paris, 1976.
 48. STEIN, E. História e ideologia. Ed. Movimento. Porto Alegre, 1972.
 49. GABORIAU, M. Anthropologie structurale et histoire. Esprit, Novembre, 1963, pg. 579.
 50. VAN PEURSEN, G. o.c. pg. 104.
 51. VAZ, H.C. de LIMA. Ontologia e história, Duas Cidades, São Paulo, 1968.
 52. RICOEUR, P. La structure, le mot, l'événement. In Le conflit des interprétations, pg. 80.
 53. LADRIÈRE, J. Le volontaire et l'histoire (Du "kairos" comme lieu historique de la volonté) in Vie Sociale et destinée, pg. 66.

54. RICOEUR, P. História e Verdade. Forense, Rio de Janeiro. 1968.
55. MERLEAU-PONTY, M. L'homme et l'adversité. in Signes. Gallimard, Paris 1960. pg. 284.
56. MERLEAU-PONTY, M. La prose du monde. Gallimard. Paris, 1969.
57. MERLEAU-PONTY, M. Autrui et le monde humain. in Phénoménologie de la Perception. pg. 398.
58. O próximo capítulo terá por título : A estrutura fenomenal do mundo cultural.
59. DE WAELHENS, A. Existence et signification. pg. 146.
60. Idem, ibidem.
61. Estamos transpondo aqui para o domínio da cultura a noção de privilegio, introduzida por MERLEAU-PONTY na Estrutura do Comportamento, relacionando-a com o conceito lingüístico e hermenêutico de relevância.
62. VAN PEURSEN, o.c. pg. 104.
63. GAUDIBERT, P. Action culturelle : intégration et/ou subversion. Casterman. Paris, 1972.
64. LEGENDRE, P. L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique. Seuil. Paris, 1974.
- Pessoalmente tratamos do problema do dogmatismo em nossa tese de doutoramento em filosofia: Le Structuralisme de Merleau-Ponty. "La Structure du Comportement" une critique du dogmatisme scientifique en psychologie. Um resumo dessa tese foi publicado pela Revue Philosophique de Louvain (tome 73, août 1975) com o título : Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty.
65. MORIN, E. Le paradigme perdu : la nature humaine. Seuil. Paris, 1973.
66. RIBEIRO, D. L'enfantement des peuples. Cerf. Paris, 1970.
- MOTA, C.G. Ideologia da Cultura Brasileira. Ed. Ática. São Paulo, 1977.
67. SALVADOR, A.D. Cultura e Educação Brasileira. Vozes. Petrópolis, 1974.
68. Este problema, já apontado por PAULO FREIRE começa a merecer maior atenção por parte das autoridades educacionais brasileiras especialmente através da reflexão que vem sendo feita sobre a Extensão Universitária.

CAPÍTULO QUARTO

1. MERLEAU-PONTY, M. L'entrelacs - Le chiasme. In Le Visible et l'Invisible. Gallimard. Paris, 1964. pg. 172.
2. Transcrevemos aqui o que encontramos no verbete Intentionnalité no Vol. 19 da Encyclopaedia Universalis :
 Notion phénoménologique dérivée d'une notion scolastique. La philosophie du Moyen Age appelait intentio (intention) l'application de l'esprit à un objet; dans cette application, l'esprit tend vers l'objet, il se dirige vers lui. S'agissant d'un objet de connaissance, l'intentio était dite formelle. S'agissant d'un objet voulu, l'intentio était dite volitive. C'est grâce à son maître Franz Brentano que Husserl a connu ces distinctions. Reprenant l'intentio de type cognitif, il définit l'intentionnalité comme la particularité qu'a la conscience d'être conscience de quelque chose. Ses disciples la définissent comme le pouvoir qu'a la conscience de viser un objet. Ce pouvoir appartient à la conscience comme telle : il s'exerce selon les visées de celle-ci, cognitive, volontaire, affective (Max Scheler). Par le fait que la conscience est toujours intentionnelle, par le fait qu'elle se tend vers l'objet au lieu de le résorber en elle, d'en faire une modification du moi, elle est tendue aussi vers l'objectivité, ou si l'on préfère, elle est assurée de s'établir et de se maintenir dans l'objectivité tant qu'elle a affaire à des objets donnés, dans l'expérience perceptive, dans l'accueil des vérités logiques et catégoriales. Le propre d'une philosophie de l'intentionnalité est donc d'échapper aux équivoques d'une philosophie de la conscience psychologique (psychologisme) . Pour elle, le regard subjectif de la conscience ne cesse pas d'être objectif pourvu qu'il se pose sur l'objet "en personne" ou sur ce qui s'y rattache en rigueur".
3. DE WAELEHENS, A. Phénoménologie, in Encyclopaedia Universalis, vol.12, pg. 942.
4. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement, pg. 179 e ss.

5. MORUJÃO, A.F. Mundo e intencionalidade. Ensaio sobre o conceito de Mundo na Fenomenologia de Husserl. Universidade de Coimbra, 1961.
6. Sobre o perspectivismo da consciência intencional, ver MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement, pg. 200-201.
7. Sobre o caráter existencial da consciência, veja-se o.c. pg.200, 227, 236, 240.
8. Sobre o caráter significativo da experiência fundamental, veja-se o.c. 228.
9. Sobre o assunto, veja-se o.c. 232-233.
10. O.c. pg. 37.
11. O.c. pg. 3, em nota.
12. O.c. pg. 236.
13. O. c. pg. 236.
14. MORIN. L. Les charlatans de la nouvelle pedagogie. PUF. Paris, 1973.
15. Livro do Gênesis, capítulos 1 e 2.
16. ROUSSEAU, J.J. Emile. In Oeuvres Complètes, ed. B. Gagnebin & M. Raymond. Coll. La Pléiade. Paris, 1959.
17. SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo, já citado.
18. MONOD, J. Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne. Ed. du Seuil. Paris, 1970.
19. GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão : veredas. José Olympio Editora. Rio de Janeiro. 6ª edição, 1968, pg. 16 e 49.
20. EVANGELHO DE LUCAS, cap. 2.
21. CAMUS, A. Le mythe de Sisyphe, já citado.
22. RICOEUR, P. Le "péché originel" étude de signification. In Le conflit des interprétations. (já citado) pg. 265.
23. DOMENACH, J.M. Le retour du tragique. Seuil. Paris, 1967, especialmente o capítulo : Recherche de culpabilité.

24. Embora a teoria da reencarnação, numa perspectiva propriamente antropológica, possa ser principalmente considerada como uma forma de negação da morte, no contexto do espiritismo praticado no Brasil ela diz principalmente respeito ao "mecanismo" de salvação durante a vida, ou as vidas.
25. BERGSON, H. L'énergie spirituelle, PUF. Paris, 1949 (52a ed.).
26. Esta perspectiva humanista acha-se diretamente relacionada com as diversas acepções do "projeto", numa perspectiva existencialista, de revolução e engajamento, na perspectiva das filosofias da ação, e de vocação responsável, na perspectiva cristã.
27. MONOD, J. Le royaume et les ténèbres. In Le hasard et la nécessité. Já citado, pg. 203 e ss.
28. "La mort nous rejoint à nous-mêmes, tels qu'en nous-même l'éternité nous a changés. Au moment de la mort nous sommes, c'est-à-dire nous sommes sans défense devant les jugements d'autrui... Par la mort le pour-soi se mue pour toujours en en-soi dans la mesure où il a glissé tout entier au passé".
- SARTRE, J.P. L'être et le néant. Gallimard, Paris, 1943.
29. CONGAR, Y.M.J. La tradition et la vie de l'Eglise. Arthème Fayard. Paris, 1963.
30. LÉON-DUFOUR, X. Réurrection de Jésus et message pascal. Ed. du Seuil, Paris, 1971.
31. BERTAUX, P. La mutation humaine. Payot. Paris, 1963.
32. ROHAN-CSERMAK G. DE. Nature et Culture. Encyclopaedia Universalis, Vol. II, pg. 593.
33. Veja-se o verbete Economie, in L'Anthropologie. Les Dictionnaires Mabout Université. 1974.
34. DE WAELEHENS, A. La temporalité, in La philosophie et les expériences naturelles. Já citado. pg. 168.
35. PERROUX, F. L'économie du XXe siècle. PUF. Paris, 1964 (2e ed.)
36. LECLERQ, J. La révolution de l'homme au XXe siècle. Casterman, Paris, 1963.

37. FOHLEN, C. Qu'est-ce que la révolution industrielle ? Robert Laffont. Paris, 1971.
38. VASQUEZ, A.S. Filosofia da Praxis. Já citado.
39. LADRIERE, J. Technique et eschatologie terrestre. In Vie Sociale et destinée. Já citado. pg. 79.
40. Idem, ibidem. L'ordre économique et l'ordre éthique. Pg. 105.
41. CARDOSO, F.H. Teoria da dependência ou análises concretas de situações de dependência ? Estudos 1, Edições CEBRAP.
42. LEBRET, L.J. VIAU, P. e outros. Propriedade e socialização. Livraria Figueirinhas. Lisboa, 1965.
43. LEBRET, L.J. Suicide ou survie de l'Occident. Economie et Humanisme . Les Editions Ouvrières. Paris, 1958.
44. LAUBIER, J. Comte (Auguste) Encyclopaedia Universalis. vol. 4 pg. 815.
45. KUHN, T. La structure des révolutions scientifiques (traduction française de l'édition de 1970) Flammarion, Paris, 1972.
46. Idem, ibidem, capítulo IX : Les révolutions dans la vision du monde.
47. GARAUDY, R. L'alternative. Changer le monde et la vie. Robert Laffont Paris, 1972.
48. MERLEAU-PONTY, M. Eloge de la philosophie. Gallimard, Paris, 1960.
49. REICH, C. Le regain américain. Une révolution pour le bonheur. Robert Laffont. Paris, 1970. (traduit de l'américain).
50. LEVINAS, E. Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Martinus Nijhoff, La Haye. 1974.
51. REZENDE, A.M. Crise do ensino crise da cultura (já citado).
52. IANNI, O. Imperialismo e cultura. Vozes. Petrópolis, 1976.
53. FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Siglo Veinti uno Argentina Editores. Buenos Aires, 1973 (10a edición).
54. GERIAUD, M.J. Personnes et politique. Les Editions Ouvrières, Paris, 1961.

55. CHAMPAGNE, M. La violence au pouvoir. Essai sur la paix. Editions d'aujourd'hui. Montréal, 1971.
56. FREUD, S. Cinq Leçons sur la Sexualité. Payot, Paris, 1969.
- JEANNIERE, A. Antropologia sexual. Duas Cidades. São Paulo, 1965.
57. BALANDIER, G. Anthropo-logiques. P.U.F. Paris, 1974.
58. REICH, W. La révolution sexuelle. Plon, Paris, 1968.
59. COMBLIN, J. O provisório e o definitivo. Herder, São Paulo, 1968.
60. MEAD, M. Culture and Commitment. A study of the Generation Gap Doubleday. New York, 1970.
61. PALOCZI-HORVATH, G. Le soulèvement mondial de la jeunesse. Robert Laffont, Paris, 1972.
- LAZURE, J. L'asociété des jeunes québécois. Les Presses de l'Université du Québec, 1972.
62. COOPER, D. Mort de la famille. Seuil. Paris, 1972.
63. LEVI-STRAUSS, C. Les Structures élémentaires de la parenté. P.U.F. Paris, 1949.
64. ORTIGUES, M.C. et E. Oedipe Africain, Plon. Paris, 1966.
- DELEUZE, G. et GUATTARI, F. O anti-édipo. Imago. Rio, 1976.
65. MANNHEIM, K. O homem e a sociedade. Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1962.
66. VIELLESCHAZES, F. L'anthropologie politique. Sociétés étatiques et sociétés sans Etat. in L'Anthropologie. Les Dictionnaires Marabout Université. Paris, 1974.
67. WEIL, E. La philosophie politique. Encyclopaedia Universalis, vol.13. pg. 225.
68. BURDEAU, G. Les régimes politiques. Encyclopaedia Universalis. vol 13. pg. 239.
69. GRAND'MAISON, J. Nouveaux modèles sociaux et développement. Hurtubise, HMH. Montréal, 1972.
70. DEBRUN, M. Ideologia e realidade. ISEB. Rio de Janeiro, 1959.
71. LEVI-STRAUSS, Les Structures élémentaires de la parenté. Já citado.

72. FOURASTIÉ, J. Essais de morale prospective. Denoël-Gonthier. Paris, 1966.
73. MARCUSE, H. Eros et Civilisation Ed. de Minuit. Paris, 1963.
74. COOPER, D. Psychiatrie et anti-psychiatrie. Seuil. Paris, 1967.
KIEV, A. Transcultural psychiatry. Penguin Edition.
LAING, R.D. The politics of Experience. Ballantine Books. New York, 1971.
- MORAIS, J.F.R. (org.) Construção social da enfermidade. Cortez & Moraes. São Paulo, 1978.
75. WEIL, E. Morale. Encyclopaedia Universalis. Vol.11, pg. 311
76. KEESING, F.M. Cultural Anthropology. Holt, Rinehart and Winston New York, 1958.
77. PEREIRA, L. e FORACCHI, M.M. Educação e Sociedade. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1964.
78. RYAN, C. Le Québec qui se fait. Hurtubise HMH. Montréal, 1971.
ROCHER, G. Le Québec en mutation. Hurtubise HMH. Montréal, 1973.
79. DE VARINE, H. La culture des autres. Seuil. Paris, 1976.
80. SUCHODOLSKI, B. La pédagogie et les grands courants philosophiques Editions du Scarabée. Paris, 1960.
81. DE WAELEHENS, A. Existence et signification, já citado, pg. 153.
82. FREIRE, P. Conscientización. Ediciones Busqueda. Buenos Aires, 1974
83. DESIRAT, C. et HORDE, T. Formation des discours pédagogiques (45) mars, 1977. Didier-Larousse. Paris, 1977.
NAGLE, J. Educação e linguagem, Edart-São Paulo, 1976.
84. FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Já citado.
85. MOLES, A. (e outros) La communication et les mass media. Les Dictionnaires Marabout Université. Paris, 1973.
86. CONGAR, Y.M.J. La tradition et la vie de l'Eglise. Librairie Arthème-Fayard, Paris, 1963. Pg. 29.

87. CHARLIER, L. (e outros) La parole de Dieu en Jésus-Christ. Casterman. Paris, 1961. Especialmente o capítulo : Larcher, C. La parole de Dieu en tant que révélation dans L'Ancien Testament.
88. MOLES, A. et ZELTMANN, C. La conserve de la communication. Sons et images en boîte. O.c. pg. 166.
89. BARTHES, R. S/Z, coll. "Tel Quel". Le Seuil. Paris, 1970.
BARTHES, R. Le degré zéro de l'écritude. Ed. Gonthier. Paris, 1964.
90. MOLES, A. et ZELTMANN, C. Politique culturelle. La culture et les mass media. o. c. pg. 585.
91. TEYSSÈDRE, B. (e outros) Les sciences humaines et l'oeuvre d'art. La Connaissance S.A. Bruxelles, 1969.
92. LYOTARD, J.F. Discours, Figure. Ed. Klincksieck. Paris, 1971.
93. Veja-se o importante texto relativo ao verbete "Art" na Encyclopaedia Universalis, vol. 2. pg. 481 e ss.
94. Idem. ibidem.
95. MERLEAU-PONTY, M. L'oeil et l'esprit. Gallimard. Paris, 1964.
96. DUFRENNE, M. Art et politique. Union Générale d'Éditions. Paris, 1974.
97. DUMAZÉDIER, J. Lazer e cultura popular. Editora Perspectiva. São Paulo, 1973.
98. BATAILLE, G. L'érotisme. Union Générale d'Éditions. Paris, 1957.
99. KOFMAN, S. L'enfance de l'art. Payot. Paris, 1970.
100. BATAILLE, G. o.c. especialmente a primeira parte : L'interdit et la transgression.
101. Idem. ibidem.
102. ROSZAK, T. A contracultura. Vozes, Petrópolis, 1972.
103. Além do livro de DUFRENNE, M. Art et Politique, já citado, poderíamos mencionar também :
FULLER, R.B. Utopia or oblivion. Bantam Books, New York, 1971
GOODMAN, P. The Empire City. Macmillan, New York, 1964.
104. MANNONI, O. Chaves para o imaginário. Vozes. Petrópolis, 1973.

105. ROSOLATO, G. Essais sur le symbolique. Gallimard. Paris, 1974.
106. FREUD, S. L'interprétation des rêves. P.U.F. Paris, 1967.
107. BOSI, A. O ser e o tempo da poesia. Cultrix -EDUSP. São Paulo, 1977.
108. RICOEUR, P. Le conflit des interprétations (já citado) especialmente o capítulo : Préface à Bultmann. Pg. 373.
109. VALADE, B. Les mythologies et les rites. In L'anthropologie. Les dictionnaires Marabout Université (já citado) pg. 436.
110. LADRIÈRE, J. Vie sociale et destinée (já citado). Veja-se o capítulo : Prospective et utopie à pg. 211.
111. Idem. *ibidem*, pg. 221.
112. CAZENEUVE, J. Bonheur et civilisation. Gallimard. Paris, 1970.
113. CHOMBART DE LAUWE, P.H. Pour une sociologie des aspirations. Ed. Denoël. 1969.
114. Livro do Gênesis, I.26. Apocalipse, XXI e ss.
115. CAZENEUVE, J. o.c. pg. 13-14.
116. D'IRIBARNE, P. La politique du bonheur. Seuil. Paris, 1973.
117. TOFFLER, A. Le choc du futur. Denoël. Paris, 1971.
118. LACAN, J. La signification du phallus. In Ecrits. (já citado) pg. 685.
119. MARCUSE, H. Eros and Civilization. Vintage Books, 1962.
120. FROMM, E. The revolution of hope. Bantam Books. New York, 1971
Veja-se também :
GARAUDY, R. Parole d'homme. Robert Laffont. Paris, 1975.
Especialmente as páginas sobre "Le bonheur" (pg. 75).
121. TILLICH, P. Théologie de la culture. Denoël-Gonthier. Paris, 1972 .
122. Ver o verbete RELIGION na Encyclopaedia Universalis.
123. COX, H. A cidade do homem. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1968.
124. ALVES, R. O enigma da religião. Vozes. Petrópolis, 1975.
125. AUBERT, J.M. (e outros) Théologies de la libération en Amérique Latine. Le point théologique, n° 10. Beauchesne. Paris, 1974.

126. ROCHER, G. Le Québec en mutation. Já citado.
127. MOLTSMANN, J. L'espérance en action. Seuil. Paris, 1973.
128. ROSZAK, T. Where the Wasteland ends. Anchor Books. New York, 1973.

CAPÍTULO QUINTO

1. Gostaríamos de citar, com relação ao tema do educando, a obra GADAMER, H. G. e VOGLER, P. (org.) Nova Antropologia : o homem em sua existência biológica, social e cultural. E.P.U. E.D.U.S.P. São Paulo, 1977 .
2. MOIX, C. La pensée d'Emmanuel Mounier. Seuil. Paris, 1960. Especialmente o capítulo : L'Homme et l'Histoire. pg. 303.
3. GADAMER, H.C. Le problème de la conscience historique. Ed. Béatrice- Nauwelaerts, Paris, 1963. Especialmente pg. 81.
4. CORETH, E. Questões fundamentais de hermenêutica. E.P.U.-E.D.U.S.P. São Paulo, 1973. Especialmente os capítulos II e III.
5. COMTE, A. Cours de philosophie positive. Anthropos, Paris, 1968.
6. DONDEYNE, A. Foi chrétienne et pensée contemporaine. Béatrice-Lauwelaerts, Paris, 1969.
7. TEILHARD DE CHARDIN, P. Le phénomène humain. Seuil. Paris, 1964.
8. MOLTMANN, J. L'espérance en action. Seuil. Paris, 1973.
9. BOFF, L. Jesus Cristo Libertador. Vozes. Petrópolis, 1972.
10. ANASTÁCIO, dom T.A. (e outros) Pastoral da iniciação cristã. Vozes. Petrópolis, 1966.
11. MERCIER, P. Histoire de l'anthropologie. P.U.F. Paris, 1966.
12. Veja-se o verbete GRÈCE na Encyclopaedia Universalis, vol. VII com a série de excelentes sub-títulos. Pg. 994 e ss.
13. "Sans doute il est bien exact que le secret du bonheur consiste à sublimer nos désirs, à les transposer du plan du moi au plan du Tout, de l'ordre du Tout. Mais cet ordre, pour le stoïcien, est un ordre purement statique. Il est donné. Il existe une fois pour toutes. Il est parfait tel qu'il est. Il n'y a rien à y changer. On ne peut que l'accepter tel quel. Tout ce qui arrive est bien. Toute la chaîne des événements, cette chaîne de la fatalité, exprime une nécessité parfaitement sage et juste, parfaitement ordonnée. Je n'ai donc qu'à m'y soumettre. Et dès lors que je m'y sou mets, j'atteins aussitôt à la sagesse et à la liberté". L.c. pg. 1071.

14. "Le débat de l'Antigone de Sophocle est un débat éternel. A qui devons-nous obéir, aux lois établies par la cité, ou à ces lois 'non écrites', mais gravées au fond de la conscience et dont nous sentons bien que nous ne sommes plus rien si nous acceptons de les trahir?". Ibidem, pg. 1069.
15. BONNARD, A. Les Dieux de la Grèce. Mythologie classique illustrée. Lausanne, 1944.
16. BECKETT, S. En attendant Godot (traduit de l'anglais). Ed. de Mi nuit. Paris, 1952.
17. A este propósito devemos citar o Alcibíades de PLATÃO, a cujo respeito FESTUGIÈRE, A.J. escreve :
- "Ce qui a fait la grande popularité de ce dialogue, ce qui en fait comme la charte de l'éducation philosophique en Grèce - et la véritable éducation du jeune Grec a été philosophique, non religieuse - c'est qu'il enseigne ce qu'est l'homme en tant qu'homme, l'essence de l'homme". Cf. L'homme grec Encyclopaedia Universalis, vol. VII, pg. 1067.
18. PETIT, P. Rome et l'empire romain. Le haut-empire. In Encyclopaedia Universalis, vol. 14, escreve :
- "Les Romains n'avaient certes pas que des qualités et leur domination résulte partout de l'emploi judicieux de la force. Mais, une fois établie, cette domination s'est maintenue grâce à la diffusion d'une civilisation en partie héritée des Grecs, et par la participation des élites indigènes au gouvernement et à l'administration. Le droit romain a fait progresser le respect de la personne humaine et des contrats qui sont à la base de toute société". L.c. pg. 293.
19. A esta situação se chamou, na História Eclesiástica, de "era constantiniana", que, segundo se pretendia, deveria ter findado com o Concílio Vaticano II.
20. PETIT, P. l.c.
21. Sobre a filosofia da Idade Média, pode-se consultar CHATELET, F. História da Filosofia (já citado) vol. 2.
22. PÉPIN, J. A filosofia patrística. In CHATELET, F. l. c. pg. 55.

23. PÉPIN, J. (l.c.) Santo Tomás e a filosofia do século XIII.
24. TOMÁS DE AQUINO. Summa Theologia. Prima Pars, Q.I., art. 2 :Utrum sa
cra doctrina sit scientia.
25. Id. ibidem I, XII, 1 in corp. "Inest enim homini naturale desiderium cognoscendi causam, cum intuetur effectum; et ex hoc admiratio ho minibus consurgit. Si igitur intellectus rationalis creaturae per tingere non possit ad primam causam rerum, remanebit inane desi derium naturae. Unde simpliciter concedendum est quod beati Dei es sentiam videant".
26. Um dos mais importantes trabalhos sobre este tema é a obra MARITAIN , J. Distinguer pour unir ou Les Degrés du Savoir publicado pela primeira vez em 1932.
27. Do mesmo autor, pode-se consultar Court traité de l'existence et de et de l'existant. 1947.
28. MORENO, J.M (e outros) História de la Educacion. Biblioteca de In
novacion Educativa. Ed. Paraninfo. Madrid. 1978. 6: La Educacion
Medieval.
29. DESCARTES, R. Oeuvres et Lettres. La Pléiade. NRF. Gallimard 1953.
30. Eis o texto da 3a Regra para a direção do espírito :
"Sur les objets proposés à notre étude il faut chercher, non ce que d'autres ont pensée ou ce que nous-mêmes nous conjecturons , mais ce dont nous pouvons avoir l'intuition claire et évidente ou ce que nous pouvons déduire avec certitude : car ce n'est pas au trement que la science s'acquiert".
31. MORENO, J.M. l.c. La aportación cartesiana. pg. 262.
32. KANT, E. Critique de la raison pure. P.U.F. Paris, 1968.
33. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement (já citado) pg.213 e ss.
34. KANT, E. Critique de la raison pratique. P.U.F. Paris, 1968.
35. Já tivemos a oportunidade de mencionar a lei dos três estados, segundo a qual a humanidade atinge um verdadeiro progresso ao alcançar o estado positivo da ciência propriamente dita.

36. A expressão "culto à ciência" tornou-se bastante conhecida no Brasil ,
como um resquício da influência positivista.
37. HEGEL, G.W.F. La phénoménologie de l'esprit. Aubier, Ed. Montaigne ,
Paris.
38. Idem, ibidem. L'esprit devenu étranger a soi-même : la culture.
39. Idem, ibidem. Indépendance et dépendance de la conscience de soi :
domination et servitude.
40. Idem, ibidem. Le savoir absolu.
41. DARWIN, C.R. De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle
(1859).
42. PIERON, L'homme, rien que l'homme. De l'anthropogenèse à l'hominisa -
tion. P.U.F. Paris, 1967.
43. MOSCOVICI, S. La société contre nature. Union Générale d'Editions ,
1972.
44. DESANTI, J. Le marxisme. La rupture avec les idéologies. In. La phi
losophie. Les Dictionnaires Marabout Université. 1972.
45. Idem. Ibidem. "Le travail est l'essence de l'activité humaine. Le
"travail" définit l'homme en tant qu'il constitue l'essence de l'activi
té humaine, la forme universelle du rapport de l'homme à la natu -
re". pg. 412.
46. Idem. Ibidem. "La société industrielle, en se développant, marque en
son sein la place où s'inscrit le prolétariat. S'il est vrai que
l'essence de l'activité humaine réside dans le travail, alors il
faut dire ... que cette essence est devenue un noeud de contradic -
tions... Dans ce mouvement, le travail qui est en droit la forme
du rapport de l'homme à la nature, la marque de son humanité et la
source de sa maîtrise sur les choses, devient le véhicule de sa ser
vitude. Non seulement le prolétaire est privé du produit de son
travail, mais il est privé dans le travail de sa propre humanité".
L.c. pg. 413.
47. É o que se lê na lla tese sobre Feuerbach.

48. A este respeito DESANTI escreve : 'Mais l'action révoltionnaire exige toujours que l'on mette en mouvement des masses humaines...Or, spontanément, les masses sont étrangères à la théorie marxiste. De plus, elles subissent la pression de l'idéologie dominante. Il est donc nécessaire de concevoir et de mettre en oeuvre les formes d'organisation (partis révolutionnaires) et les formes pédagogiques de nature à produire l'éducation révolutionnaire des masses. Ces tâches (conception du parti révolutionnaire, détermination des forme d'éducation) font partie intégrante de la science dont Marx a été l'initiateur ...'. L.c. pg. 453.
49. "L'anthropologie de Marx est donc, à ce moment, un historicisme. L'homme tel qu'il le conçoit alors se définit comme le sujet lui-même historique de sa propre histoire, à la fois producteur et produit . Marx a nommé "praxis" l'enchaînement historiquement défini des actes par lesquels l'homme produit sa propre histoire et se produit lui-même comme le sujet de cette histoire". Idem, ibidem, pg. 416-417.
50. ROBERT, M. La révolution psychanalytique. La vie et l'oeuvre de Freud. Payot. Paris, 1964.
51. FREUD, S. Essais de psychanalyse. Payot. Paris, 1970. Especialmente o capítulo : Le moi et le ça.
52. FREUD, S. Introduction à la psychanalyse, Payot, Paris, 1965.
53. FREUD, S. Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité. Gallimard, Paris, 1968.
54. FREUD, S. Totem et tabou. Payot, Paris, 1970.
Moïse et le monothéisme. Gallimard, Paris, 1967.
Pulsions et destin des pulsions.
55. LACAN, J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. in Ecrits. Seuil, Paris, 1966. pg. 237 e ss.
56. FAGES, J.B. Histoire de la psychanalyse après Freud. Privat, Toulouse, 1976.
PONTALIS, J.B. Après Freud. Gallimard, Paris, 1968.
57. FREUD, S. Malaise dans la civilisation. P.U. Paris, 1971, e os já citados : Totem et Tabou e Moïse et le monothéisme.

58. REICH, W. La révolution sexuelle. Plon, Paris, 1968.
59. REICH, W. Écoute, petit homme! Payot, Paris, 1972.
60. KIEV, A. Transcultural psychiatry. Penguin Education, s.d.
61. RICOEUR, P. De l'interprétation. Essai sur Freud. Seuil, Paris, 1965.
- DE WAELEHENS, A. La psychose. Essai d'interprétation analytique et existentielle. Nauwelaerts. Louvain-Paris, 1972.
62. O autor mais importante a ser citado a este propósito é certamente LA CAN, J.
63. DARTIGUES, A. O que é a fenomenologia ? Eldorado. Rio de Janeiro, 1973.
64. Idem, ibidem. Capítulo III Uma metodologia da compreensão.
65. MERLEAU-PONTY, M. La prose du monde. Gallimard. Paris, 1969.
66. MERLEAU-PONTY, M. Autrui et le monde humain. in Phénoménologie de la Perception. Gallimard. Paris, 1967.
67. "Ce qui'il ya de profond dans la "gestalt" d'où nous sommes partis, ce n'est pas l'idée de signification, mais celle de structure, la jonction d'une idée et d'une existence indiscernables, l'arrangement contingent par lequel les matériaux se mettent devant nous à avoir un sens, l'intelligibilité à l'état naissant". La Structure du comportement, pg. 223.
68. DE WAELEHENS, A. Existence et signification. já citado.
69. DE WAELEHENS, A. Une philosophie de l'ambiguïté. L'existentialisme de Maurice Merleau-Ponty. Béatrice-Nauwelaerts, Paris, 1968.
70. CAMUS, A. Le mythe de Sisyphe. já citado. Ver também MERLEAU-PONTY, M. Sens et non-sens. Nagel, Paris, 1966.
71. MOUNIER, E. Introduction aux existentialismes. Gallimard. Paris, 1969.
72. SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo. já citado.
73. Idem, ibidem.
74. SARTRE, J.P. Le pour-soi et l'être de la valeur. In L'être et le néant. Gallimard. Paris, 1966. pg. 127 e ss.
75. SARTRE, J.P. Huis Clos. Gallimard, Paris.

76. "Assim respondemos, creio eu, a um certo número de censuras referentes ao existencialismo. Vedes bem que ele não pode ser considerado como uma filosofia do quietismo, visto que define o homem pela ação; nem como uma descrição pessimista do homem: não há doutrina mais otimista, visto que o destino do homem está em suas mãos; nem como uma tentativa para desencorajar o homem a agir, visto que lhe diz que não há esperança senão na ação, e que a única coisa que permite ao homem viver é o ato". SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo. Pg. 246-247.
77. Idem, ibidem. pg. 213.
78. GARAUDY, R. Parole d'homme. Robert Laffont. Paris, 1975.
79. VIET, J. Les méthodes structuralistes dans les sciences sociales. Mouton. Paris, 1965. Veja-se também:
LEPARGNEUR, H. Introdução aos estruturalismos. Herder. São Paulo, 1972.
80. AUZIAS, J. M. Clefs pour le structuralisme. Seghers. Paris, 1967. Especialmente o capítulo: L'homme est mort. pg. 127.
81. DUFRENNE, M. Le règne de la structure. In Pour l'homme Seuil. Paris, 1968. pg. 79.
82. É o que faz a "objetividade" das análises estruturalistas de um Lévi-Strauss, por exemplo. Veja-se a este respeito:
LADRIÈRE, J. L'articulation du sens (já citado) especialmente os parágrafos: La fécondité du formalisme (pg. 67) e Signification du symbolisme formel. (pg. 69).
83. Pensamos, especialmente, na contribuição de LEVI-STRAUSS para a análise dos mitos.
84. É conhecida a frase de LACAN dizendo-nos que "o inconsciente estrutura-se com um discurso".
85. GÊNESIS, 11, fala-nos sobre a Torre de Babel.
86. BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral. Ed. Nacional. E.D.U.S. P. 1976, pg. 247.
87. LACAN, J. Ecrits. Já citado.

88. DOLTO, F. Préface à MJEL, A. L'éveil de l'esprit chez l'enfant inada
pté. Aubier-Montaigne. Paris, 1972.
89. LACAN, J. Analyse et vérité, ou la fermeture de l'inconscient.in Le
Séminaire. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psych
analyse. Seuil. Paris, 1973. pg. 125.
90. LACAN, J. Séminaire, livre XX. Encore. Seuil. Paris. 1975.
91. LACAN, J. La science et la vérité. In Ecrits pg. 8555-877.
92. RICOEUR, P. De l'interprétation. Essai sur Freud. Seuil. Paris, 1965.
93. RICOEUR, P. Le conflit des interprétations. Seuil. Paris, 1969.
94. Um exemplo vivo de percepção da "articulação do sentido" nos parece en
contrar-se precisamente em LADRIERE, cuja obra revela uma invejável
profundidade no tratamento das diversas manifestações do sentido.
95. Cf. nosso capítulo precedente.

CAPÍTULO SEXTO

1. DARTIGUES, A. O que é a fenomenologia. Eldorado. Rio de Janeiro, 1973 .
2. Veja-se o verbo e Modèle. Encyclopaedia Universalis. Vol. 11, pg. 121 .
3. "Assim, a empresa fenomenológica, é remetida, sob diversas formas, à questão formulada por Heidegger : "O que se chama pensar ?". Se o homem quer chegar a essa "camada de sentido" mais ampla do que a que pode conter sua razão técnica, ele deve aprender, ou reaprender, a pensar além do que ele próprio pode construir, a "descobrir caminhos" que poderão sem dúvida ser diferentes, mas nos quais o pensamento possa responder ao que merece ser pensado". HEIDEGGER, M. Le principe de raison. Gallimard. Paris, 1962, pg. 270. Citado por DARTIGUES, A. o.c. pg. 160.
4. Semelhante observação leva-nos a insistir na importância pedagógica da existência de autênticos grupos de pesquisadores cujo trabalho, mais do que todos os manuais sobre métodos e técnicas de pesquisa, seria o ambiente adequado e indispensável para a aprendizagem daqueles que estão começando ou simplesmente prosseguindo os seus primeiros esforços com vistas a perceber o sentido da realidade.
5. Encontramos um bom exemplo de questões pertinentes, no texto de RICOEUR, P. La psychanalyse et le mouvement de la culture contemporaine. In Le conflit des interprétations pg. 122 e seguintes, em que P.Ricoeur nos faz ver como as questões de Freud a respeito da cultura situam-se no contexto de um modelo econômico do fenômeno cultural. Muitas pesquisas são feitas sem nem sequer questionar o modelo de que se servem.
6. Semelhante compreensão da estrutura simbólica não coincide absolutamente com a compreensão meramente formal em que o sentido da estrutura é considerado como independente dos elementos que a constituem e da situação histórica em que se encontram.
7. "L'événement, à la manière où nous le concevons, était alors simplement un signe. Il rappelait un ordre dont il n'était pas susceptible de modifier la portée. Il n'avait pas cette nouveauté, ce caractère inattendu que nous lui donnons et qui nous force à repenser sa liaison

son avec d'autres dans une large ouverture sur l'éventualité".

DUMONT, F. Le lieu de l'homme (já citado) pg. 203.

8. Sobre os problemas relacionados com uma filosofia da história : ARON, R. La philosophie critique de l'histoire. Vrin. Paris, 1969.
9. Além da perspectiva simplesmente quantitativa, insiste-se hoje igualmente no tratamento mecânico dos dados "computados" : WIENER, R. Cibernética e sociedade : o uso humano de seres humanos. Cultrix, São Paulo, 1970.
10. Como tivemos a oportunidade de dizer em nosso primeiro capítulo, a atitude de constatação corresponde ao senso da existência, para cujo desenvolvimento a fenomenologia existencial e hermenêutica muito ganha em estabelecer e favorecer um amplo diálogo com as ciências do tipo empírico-formal. A este propósito pode-se consultar : LADRIERE, J. Sciences et discours rationnel. In Encyclopaedia Universalis, Vol. 14. pg. 754.
11. Isto seja dito em relação com nossa proposta de definir a educação como "processo de apropriação do sentido da cultura".
12. Neste sentido é que também propusemos a seguinte definição da estrutura fenomenal : "uma multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial".
13. GADAMER, H.G. La signification herméneutique de la distance temporelle. In Vérité et méthode. Seuil. Paris, 1976. Pg. 130.
14. RICOEUR, P. La greffe de l'herméneutique sur la phénoménologie. In Le conflit des interprétations (já citado) Pg. 10.
15. Isto se deve ao fato de que estamos lidando com uma realidade simbólica. A este respeito RICOEUR escreve :
 "A cet égard, l'herméneutique est indépassable. Seule une herméneutique, instruite par les figures symboliques, peut montrer que ces différentes modalités de l'existence appartiennent à une unique problématique; car ce sont finalement les symboles les plus riches qui assurent l'unité de ces multiples interprétations; eux seuls portent tous les vecteurs, régressifs et prospectifs, que les diverses herméneutiques dissocient. Les vrais symboles sont gros de

toutes les herméneutiques, de celle qui se dirige vers l'émergence de nouvelles significations et de celle qui se dirige vers la ré surgence des phantasmes archaïques. C'est en ce sens que nous di sions, dès notre introduction, que l'existence dont peut parler une philosophie herméneutique reste toujours une existence inter prétéée..." In Le conflit des interprétations (já citado)Pg. 27 .

16. "Desse modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos su mariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem -mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se es tabelecem entre ambos" FREIRE, P. Extensão ou comunicação . Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1971. Pg. 83.
17. O mesmo Paulo Freire, no primeiro capítulo de seu livro Educação como prática da liberdade, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967, distingue os diversos níveis ou graus de apreensão da realidade.
18. Eis porque Ricoeur escreve : Toute herméneutique est ainsi, explici tement ou implicitement, compréhension de soi-même par le détour de la compréhension de l'autre". O.c. pg. 20.
19. "Si c'est l'existence même qui est question, et donc attente du dépassement d'elle-même comme question, ce dépassement ne peut venir que du développement même de la question, qui doit se con vertir en réponse par le mouvement même de son auto-questionnement. Il y a moyen d'exprimer cela en termes plus concrets en disant que l'être humain est fondamentalement désir, c'est-à-dire à la fois manque et exigence d'un dépassement du manque, qu'il se vit comme séparation et en même temps comme attente de la béatitude". LADRIERE, J. Vie Sociale et destinée. Já citado . Pg. 133.
20. "É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constituti vas da estrutura cultural. Esta solidariedade em que se acham as suas várias dimensões origina formas diferenciadas de reação à pre sença de elementos novos nela introduzidos". FREIRE, P. Extensão ou comunicação. Já citado. Pg. 34.

21. Considerando o valor como sentido da ação, ou das ações, a hierarquia de valores apresenta-se como estrutura simbólica global, com uma ordem que é propriamente histórica, em íntima relação com a consciência que as pessoas dela lograram alcançar.
22. Deste ponto de vista, é a própria existência que deve ser interpretada. "La culture n'est pas autre chose que cette épigénèse, cette orthogénèse des "images" du devenir-adulte de l'homme. La création des "oeuvres", des "monuments", des "institutions" culturelles, n'est pas une projection de la puissance symbolisante mise à jour par l'analyse régressive; l'émergence d'une Bildung. Je parlerai si vous voulez, de fonction "formative", non plus seulement "projective", pour désigner ces émergences symboliques qui jalonnent la promotion de la conscience de soi. Les symboles, ici, expriment en promouvant ce qu'ils expriment. C'est de cette façon qu'ils ont une paideia, une Education, une Eruditio, une Bildung; ils ouvrent à ce qu'ils découvrent".
 RICOEUR, P. o.c. pg. 118.
23. "S'il est, en définitive, quelque caractéristique essentielle de la culture actuelle, elle semble résider dans le sentiment d'un déchirement irréductible entre le monde du sens et celui des formes concrètes de l'existence". DUMONT, F. o.c. pg. 11.
24. É neste sentido que os melhores legisladores sempre se reconheceram um importante papel pedagógico, embora o legalismo tenha-se constantemente apresentado, na história, como profundamente anti-pedagógico. Neste contexto veja-se TRAGTENBERG, M. Burocracia e Ideologia. Atica. São Paulo. 1974.
25. CHARPENTREAU, J. L'homme séparé. Justification de l'action culturelle. Les Editions Ouvrières. Paris. 1966.
26. ADORNO, T.W. (e outros) Cultura e sociedade. Editorial Presença. Lisboa. 1970.
27. No contexto de seu comentário a Freud (Mal-estar na civilização) RICOEUR observa : "Aussi la question ressurgit : pourquoi l'homme échoue-t-il à être heureux? Pourquoi l'homme est-il insatisfait en tant qu'être de culture?". In Le conflit des interprétations.Pg.127.

28. FREIRE, P. Extensão ou Comunicação ? (já citado) à pg. 43 : É ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo ... é empenhar-se na transformação constante da realidade".
29. JAPIASSÚ, H. O mito da neutralidade científica. (já citado)
30. GARCIA, P.B. Educação : modernização ou dependência. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1977. Veja-se também
WEBER. S. Aspirações à educação : o condicionamento do modelo dominante. Vozes. Petrópolis, 1976.
31. Não deixa de ser interessante, a este respeito, a leitura de MILLS, C.W. A imaginação sociológica. Zahar. Rio de Janeiro, 1975.
32. É neste contexto que se colocam questões do seguinte tipo : GUSDORF, G. Professores para quê ? Moraes Ed. Lisboa. 1970. E de JOUVENEL, B. A arte da conjectura. Duas Cidades. São Paulo, 1968.
33. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement (já citado) pg. 189.
34. Idem, ibidem. Pg. 190.
35. Idem, ibidem. Pg. 190.
36. LADRIÈRE, J. Prospective et utopie. In Vie sociale et destinée. (já citado) pg. 211.
37. Semelhante reviravolta torna-se possível e ao mesmo tempo difícil no interior da dialética que opõe o mesmo e o outro no interior da experiência humana. É o que nos mostra DE WAELEHENS em suas análises sobre a temporalidade e a transcendência. Cf. Du pré-sujet au sujet de la praxis. Les mutations de niveau du sens et de la forme. In La philosophie et les expériences naturelles. (já citado). pg. 86.
38. COMBLIN, J. O provisório e o definitivo. Herder. São Paulo, 1968.
39. É certamente aqui o lugar de citar a obra importante de MARTINS, W. História da inteligência brasileira. Cultrix. São Paulo, 1977.
40. Sobre o conceito de arqueologia veja-se
RICOEUR, P. Existence et hermêntique. In Le conflit des interprétations (já citado) especialmente pg. 25.

41. DEVAUX, A. Tradition et révolution selon Charles Peguy. In La Culture. Actes du XVIe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française. Vander-Nauwelaerts. Paris. 1975.
42. DELEDALE, G. Pragmatisme. In Encyclopaedia Universalis, vol.13, pg. 441.
43. COMBLIN, J. A sedução do definitivo. In O provisório e o definitivo. (já citado) pg. 5.
44. BLOCH, E. Das Prinzip Hoffnung. Citado por COMBLIN, J. o.c. pg. 29.
45. SARTRE, J. P. Critique de l'expérience critique. In Critique de la raison dialectique. Gallimard. Paris, 1960. Pg. 135.

CAPÍTULO SÉTIMO

1. DE ROHAN-CSERMAK, G. Nature et culture. In Encyclopaedia Universalis. Vol. 11. pg. 593.
2. MOSCOVICI, S. La société contre nature. Union Générale d'Éditions, Paris, 1972.
MORIN, E. Le paradigme perdu : la nature humaine. Seuil. Paris, 1973 .
HENRY, J. Culture against man. Vintage Books. New York. 1965.
3. LEVI-STRAUSS, C. Les structures élémentaires de la parenté. P.U.F. Paris, 1949.
4. TEILHARD DE CHARDIN, P. Le phénomène humain. Seuil. Paris, 1955
OLIVIER, G. L'évolution et l'homme. Payot. Paris, 1965.
BERTAUX, P. La mutation humaine. Payot. Paris 1964.
5. PIAGET, J. Où va l'éducation. Comprendre, c'est inventer. Denoël-Gonthier. Paris, 1972. -
6. RICOEUR, P. Trabalho e palavra. In História e verdade. Forense, Rio de Janeiro, 1968.
7. MERLEAU-PONTY, M. La structure du comportement (já citado) pg 105 e ss.
8. Idem, ibidem. Pg. 139 e ss.
9. Idem. ibidem. Passim.
10. Esta a crítica que se pode fazer a certas apresentações da teoria de Piaget e mesmo de Ausubel.
11. Consulte-se, a respeito o importante trabalho de DE LA PUENTE, M. O ensino centrado no estudante. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
12. DE WAELEHENS, Existence et signification. (já citado).
13. DE LA PUENTE, M. O.c. pg. 10.
14. ILLICH, I. Une société sans école. Seuil. Paris, 1971.
15. MORIN, E. Culture de masse. In Encyclopaedia Universalis. Vol.5. pg. 228.

16. PIAGET, J. o.c. pg. 37.
17. Idem. ibidem. Pg. 41 e ss.
18. LEPARGNEUR, H. Liberdade e diálogo em educação. Vozes. Petrópolis, 1971.
19. BELAVAL, Y. Encyclopédie de Diderot. In Encyclopaedia Universalis, Vol. 6, pg. 180.
20. DE VARINE, H. La culture des autres. Seuil. Paris, 1976
BALANDIER, G. Anthropo-logiques. P.U.F. Paris, 1974.
21. HERSKOVITS, M.J. Le problème du relativisme culturel. In Les bases de l'anthropologie culturelle. Payot. Paris, 1967.
22. JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago. Rio de Janeiro, 1976.
23. REVEL, J.F. Ni Marx ni Jésus. La nouvelle révolution mondiale est commencée aux Etats-Unis. Robert Laffont. Paris, 1970.
24. JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Imago. Rio de Janeiro, 1975.
25. BUBER, M. Eu e tu. Introdução e tradução de Newton Aquiles von Zuben. Cortez e Moraes. São Paulo, 1977.
26. BRUNDSCHWIG, J. Socrate et les écoles socratiques. In Encyclopaedia Universalis, vol. 15, pg. 90.
27. FREUND, J. Prophétisme. In Encyclopaedia Universalis. Vol. 13 pg. 647.
28. GARAUDY, R. Parole d'homme. Robert Laffont. Paris, 1975.
29. MERLEAU-PONTY, M. Le corps comme expression et la parole. In Phénoménologie de la perception (já citado) pg. 203 e ss.
30. MERLEAU-PONTY, M. Eloge de la philosophie. In Eloge de la Philosophie et autres essais. Gallimard. Paris, 1960.

NOTAS DO CAPÍTULO OITAVO

1. MERLEAU-PONTY, M. La structure du Comportement. Pg. 223.
2. Idem, ibidem, pg. 225.
3. Idem, ibidem, pg. 227.
Com relação a Heidegger veja-se
HEIDEGGER, M. Acheminement vers la parole. Gallimard, Paris, 1976.
4. GUSDORF, G. A fala. Ed. Despertar, Porto, s.d.
5. MALSON, L. Les enfants sauvages. Union Générale d'Editions. Paris, 1964,
Veja-se igualmente
WHORF, B.L. Linguistique et anthropologie. Denoël-Gonthier. Paris, 1971.
6. MERLEAU-PONTY, M. La conscience et l'acquisition du langage. In Bulletin de Psychologie. Novembre 1964.
7. GÊNESIS, II, 19-20.
8. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement, pg. 180, 222, 233.
9. Idem, ibidem, pg. 166.
10. CHOMSKY, N. La langage et la pensée. Payot. Paris, 1970.
11. BARTHES, R. Le degré zéro de l'écriture. Eléments de sémiologie.
Qu'est-ce que la création littéraire? Denoël-Gonthier. Paris.
GOLDMANN, L. La création culturelle dans la société moderne. Denoël-Gonthier. Paris, 1971.
12. HEIDEGGER, M. Chemins qui ne mènent nulle part. Gallimard. Paris, 1968.
Especialmente o capítulo : L'origine de l'oeuvre d'art.
13. MERLEAU-PONTY, M. L'oeil et l'esprit. Gallimard. Paris, 1967.
14. GREIMAS, A.J. Semântica estrutural. Cultrix. São Paulo, 1973.
BARTHES, R. Elementos de semiologia. Cultrix, São Paulo, 1977.
- DE WAELEHENS, A. La philosophie du langage selon M. Merleau-Ponty. In Existence et signification. (Já citado) pg. 123.
15. LACAN, J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In Ecrits. Seuil. Paris, 1966. pg. 237.

16. LEVESQUE, R. Option Québec. Les Editions de l'Homme. Montréal. 1968.
17. LEGENDRE, P. L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique. Seuil. Paris, 1974.
18. LACHARITÉ, N. Le privilège de l'événement dans les média d'information. In Culture et Langage. Les Cahiers du Québec. Hurtubise HMH. Montréal, 1973.
19. FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1971.
20. SCHWARTZ, B. A educação, amanhã (Já citado). Especialmente os Anexos em que são relatadas diversas experiências, entre as quais a do Projeto TEVEC, no Québec.
21. MOLES, A. Sociodinâmica da cultura. Perspectiva- E.D.U.S.P. São Paulo, 1974. Veja-se do mesmo autor : Rumos de uma cultura tecnológica. Perspectiva - E.D.U.S.P. São Paulo, 1973.
Veja-se também
- CRAM, D. Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique. Gauthier-Villars, Paris, 1967.
22. BAUDRILLARD, J. Le système des objets. Denoël-Gonthier. Paris, 1972.
23. ALSTON, W.P. Philosophy of Language. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. 1964.
- SCHIFFLER, I. A linguagem da educação. Saraiva. E.D.U.S.P. São Paulo, 1974.
24. MONTVALON, R. Un milliard d'analphabètes. Le savoir et la culture. Editions du Centurion. Paris, 1965.
25. Além da obra já citada de SCHIFFLER, veja-se
NAGLE, J. (org.) Educação e linguagem. Edart. São Paulo, 1976.
DESIRAT, C. (e outros) Formation des discours pédagogiques. Langages. nº 45. Didier- Larousse. Paris, 1977.
REZENDE, A.M. Análise do discurso pedagógico. In Introdução Teórica e prática às ciências da educação. Vozes. Petrópolis, no prelo. Veja-se também o importante artigo de
RICOEUR, P. Langage. Encyclopaedia Universalis, vol. 9, pg. 771.
26. CORETH, E. Questões fundamentais de hermenêutica. Editora Pedagógica e Universitária - E.D.U.S.P. São Paulo, 1973.

NOTAS DO CAPÍTULO IX

1. DUMONT, F. Visions du monde et participation à la culture. In Le lieu de l'homme (já citado) pg. 119. Veja-se também HEIDEGGER, M. L'époque des "conceptions du monde". In Chemins qui ne mènent nulle part (já citado) pg. 69. Igualmente MOTA, C.G. Ideologia da cultura brasileira (já citado).
2. FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976. Veja-se igualmente CHARPENTREAU, J. L'homme séparé. Justification de l'action culturelle (já citado).
3. HEGEL, G.W.F. La culture comme l'extranéation de l'être naturel. In La phénoménologie de l'esprit (já citado) pg. 55.
4. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du comportement (já citado) pg. 190.
5. GAUDIBERT, P. Action culturelle : intégration et/ou subversion. Casterman, Paris, 1972.
6. DARTIGUES, A. Uma conversão à ética. In O que é a fenomenologia. (já citado) pg. 135. Veja-se também LEVINAS, E. Totalité et infini. Nijhoff. La Haye, 1965.
7. LACAN, J. Le désir, la vie et la mort. In Le Séminaire. Livre II. Seuil, Paris, 1978. pg. 259.
8. REZENDE, A.M. Pour une définition phénoménologique de la culture. In Actes du XVIe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française. (já citado) pg. 77.
9. "Clássico, classico, clásico, classic, classique é o latt. classicus 'que pertence à primeira classe, da primeira classe' do latim classis, 'classe' uma parte do povo romano distribuido em classes. Inicialmente, classicus era o cidadão que, por sua riqueza, pertencia à primeira das cinco classes em que a reforma censitária atribuída a Sêrvio Túlio (578-535 a.C.) teria dividido a população de Roma". Enciclopédia MIRADOR. Vol. 6, pg. 2542

10. Estamos fazendo alusão à peça Le bourgeois gentilhomme de MOLIÈRE.
11. É na perspectiva do enciclopedismo que se insiste na cultura geral como sendo um dos principais objetivos da educação. Esta noção foi sendo progressivamente completada ou mesmo substituída pela de formação científica e mais recentemente pela de formação profissional. Neste sentido é que deve ser consultada a obra de ANÍSIO TEIXEIRA, principal difusor, entre nós, das idéias de DEWEY, J. Veja-se por exemplo :
DEWEY, J. Liberalismo, liberdade e cultura. Tradução e apresentação de Anísio Teixeira. Editora Nacional e E.D.U.S.P. São Paulo, 1970.
12. COSTA, J.C. Augusto Comte e as origens do positivismo. São Paulo, 1951.
13. "A função dessa nova ciência (ciência social), como a de qualquer outra, é dupla, de conhecimento da realidade e de sua aplicação sobre ela. Revela-se aqui de maneira flagrante e confessada a finalidade do sistema positivista - o de reorganização da vida social, na tentativa de tirar a humanidade do estado anárquico, de crise, para uma nova idade orgânica, de domínio da ciência, com abandono da metafísica e da teologia, na qual se desse a completa unidade do poder temporal com o espiritual, como acontecera na Idade Média, que foi muito venerada por Comte".
Encyclopedia MIRADOR, pg. 9239.
14. LINS, I.M.B. História do positivismo no Brasil. São Paulo, 1964.
15. MERCIER, P. Histoire de l'anthropologie. P.U.F. Paris, 1966.
16. SERVAN-SCHREIBER, J.J. O desafio americano. Editora Expressão e Cultura. Rio de Janeiro. (5ª edição) 1968.
17. SAPIR, E. Anthropologie. Editions de Minuit. Paris, 1967.
18. FREUD, S. Introduction à la psychanalyse. Payot. Paris. 1968.
19. KAUFMANN, P. Psychanalyse et théorie de la culture. Denoël-Gonthier Paris, 1974.
20. MARCUSE, H. Eros e Civilização. Zahar. Rio de Janeiro, 1968. E Marcuse, H. Ideologia da sociedade industrial. Zahar. Rio de Janeiro, 1967.

21. LADRIÈRE, J. Vie Sociale et destinée. (já citado) pg. 212 e ss.
22. DUMONT, F. Les Idéologies (já citado)
23. RICOEUR, P. Science et idéologie. In Revue Philosophique de Louvain.
Mai 1974. Pg. 328-356.
- LAGUEUX, M. L'usage abusif du rapport science/idéologie. In Culture
et langage. Hurtubise HMH. Montréal 1973. Pg. 197.
24. DUMONT, F. La configuration de l'idéologie. In Les idéologies (já
citado) pg. 102.
25. RAFIE, M. Idéologie et sciences humaines : la rupture et puis après...
(Notes sur la sociologie critique). In Culture et Langage (já
citado) pg. 231.
26. RICOEUR, P. L'acte et le signe selon Jean Nabert. In Le conflit des
Interprétations (já citado), pg. 211.
27. TRAGTENBERG, M. Burocracia e Ideologia. (já citado). Igualmente
BASTIDE, R. Anthropologie appliquée. Payot, Paris, 1971.
28. ILLICH, I. Une société sans école. Seuil. Paris, 1971.
- MENDEL; G. La révolte contre le père. Une introduction à la sociopsy-
chanalyse. Payot. Paris, 1968.
- POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. Contestação uma nova fórmula de ensino.
Editora Expressão e Cultura. Rio de Janeiro, 1974.
29. JEANSON, F. L'action culturelle dans la cité. Seuil. Paris, 1973.
- CHARPENTREAU, J. Pour une politique culturelle. Les éditions Ouvriè-
res. Paris, 1967.
30. ROCHER, G. Le Québec en mutation. Hurtubise HMH. Montréal, 1973.
31. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. Rio de
Janeiro, 1967.
32. FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Paz e Terra. Rio de Janei-
ro, 1976.
33. FREIRE, P. Conscientización. Ediciones Busqueda. Buenos Aires, 1974.

NOTAS DO CAPÍTULO DÉCIMO

1. MIALARET, G. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In Tratado das ciências pedagógicas. Companhia Editora Nacional, E.D.U.S.P. São Paulo, 1974, pg. 123.
2. LADRIÈRE, J. Signes et concepts en science. In L'articulation du sens. Aubier Montaigne. Paris, 1970, pg. 25.
3. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento no Brasil. Francisco Alves. Rio. 1977.
- LEITE, Rogério C. de Cerqueira. As sete pragas da universidade brasileira. Duas Cidades. São Paulo, 1978.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade brasileira em busca de sua identidade. Vozes de Petrópolis, 1977.
4. WEBER, Silke. Aspirações à educação. Vozes de Petrópolis. 1976. Veja-se o verbete Modèle na Encyclopaedia Universalis. vol. 11, pg. 121.
5. WIENER, N. Cibernética e sociedade. Cultrix. São Paulo, 1970.
- CRAM, D. Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique. Gauthier-Villars, Paris, 1967.
6. MORIN, L. Les charlatans de la nouvelle pédagogie.
- QUANG, J.P. Van. Sciences et technologie de l'éducation. Bibliographie analytique. Casterman. Paris, 1974.
7. GRANGER, G.G. Pensée formelle et sciences de l'homme. Aubier-Montaigne. Paris, 1967.
- LOURIAU, R. A análise institucional. Vozes de Petrópolis. 1975.
- LOBROT; M. A pedagogia institucional. Ed. Iniciativas Editoriais, Lisboa, 1966.
- TRAGTENBERG, M. Burocracia e Ideologia. Atica, São Paulo, 1974.
8. GUSDORF, G. Introduction aux sciences humaines. Publications de la Faculté de Lettres de l'Université de Strasbourg, Paris, 1960.
9. LADRIÈRE, J. Signes et concepts dans les sciences herméneutiques. In L'articulation du sens. Já citado. Pg. 40.
10. FRIEDMANN, G. Sept études sur l'homme et la technique. Denoël-Gonthier, Paris, 1966.
- KAMBARTEL, F. O conhecimento e a ação-análises metodológicas. In Nova Antropologia (GADAMER-VOGLER), E.P.U. - E.D.U.S.P. São Paulo, 1977, Pg. 213.

11. SCHACHT, R. Alienation. With an Introductory Essay by Walter Kaufmann. Anchor Books. New York. 1971.
JOSEPHSON, E. and M. Man alone. Alienation in Modern Society. Dell Publishing Co. New York, 1971.
12. SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo. Já citado.
13. DE WAELEHENS, A. Du prêsujet au sujet de la praxis. Les mutations de niveau du sens et de la forme. In La philosophie et les expériences naturelles. Já citado. Pg. 86.
14. DE WAELEHENS, A. La temporalité. O.c. pg. 168.
15. LEIF, J. Inspirações e tendências novas da educação. Companhia Editora Nacional - E.D.U.S.P. São Paulo, 1970.
MARITAIN, J. Rumos da educação. Agir. Rio de Janeiro, 1968.
16. CUNNINGHAM, W.F. Introdução à educação. Globo-MEC. Porto Alegre, 1975.
17. LACAN, J. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychalytique. In Ecrits. Já citado. Pg. 93.
18. MOUNIER, E. O personalismo. Moraes Editora. Lisboa, 1960.
19. SKINNER, B.F. Beyond Freedom and Dignity. Alfred A. Knoff. New York . 1971.
20. MORAIS, J.F. de (Org.) Construção social da enfermidade. Cortez e Moraes. São Paulo, 1978.
MANNONI, M. Educação impossível. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1977.
21. LAZURE, J. L'asociété des jeunes québécois. Les Presses de l'Université du Québec. Montréal. 1972.
PUENTE, M. De La. O ensino centrado no estudante. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
22. MALSON, L. Les enfants sauvages. Já citado.
23. SCHWARTZ, B. A educação, amanhã. Vozes de Petrópolis, 1976.
24. CURY, C.R.J. Ideologia e educação brasileira. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
CANDIDO, A. Formação da literatura brasileira. 2 vol. Itatiaia-E.D.U. S.P. Belo Horizonte-São Paulo, 1975.
MARTINS, W. História da Inteligência brasileira. Já citado.

25. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Já citado.
26. Idem, ibidem.
27. MOURA, T. Mercado de cordialidades(aspectos patogênicos da mediação burocrática). In Construção social da enfermidade. Já citado, Pg.47.
28. DAIX, P. Structuralisme et révolution culturelle. Já citado.
- ROSSI, W.G. Capitalismo e educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação brasileira. Cortez e Moraes. São Paulo, 1978 .
29. TOMÁS DE AQUINO. Summa Theologia. II-II,101,3 ad 3. I-II,60.
30. Veja-se o verbete Aliénation na Encyclopaedia Universalis, vol.1. Pg. 660. De autoria de Paul RICOEUR.
31. ROBERT, M. La révolution psychanalytique. Payot. Paris. 1970. Cuja leitura, no entanto deve ser completada pela obra seguinte:
CLEMENT, Catherine. Les fils de Freud sont fatigués. Bernard Grasset . Paris, 1978.
32. JERPHAGNON, L. Personne (philosophies de la) . Encyclopaedia Univer
salis. Vol. 12.pg. 831.
33. LINTON, R. A participação dos indivíduos na cultura. In O homem : uma
introdução à Antropologia. Pg. 298. Livraria Martins Editora. São
Paulo, 1962. Leitura a ser completada por :
PALOCZI-HORVATH, G. Le soulèvement mondial de la jeunesse. Robert
Laffont. Paris, 1972.
- GINSBERG, A. Um estudo inter e intra-cultural. Cortez e Moraes. São
Paulo, 1978.
34. DELEUZE, G.- GUATTARI, F. O anti-Edipo. Imago. Rio de Janeiro, 1976 .
MENDEL, G. La révolte contre le père. Payot. Paris, 1972.
35. ROSZACK, T. A contracultura. Já citado.
- REICH, C. Le regain américain. Já citado.
- GARAUDY, R. L'alternative. Já citado.
36. BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C. A reprodução. Já citado.
37. ASTRADA, C. Trabalho e alienação. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1968 .

38. A "ironia socrática" deve ser completada pela "ironia mordaz" de NIETZCHE.
39. COX, H. A cidade do homem. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1968.
(O título do original é The secular city).

BIBLIOGRAFIA DOS AUTORES CITADOS

01. ABRAHAM, K. Psychanalyse et culture. Payot. Paris, 1966.
02. ADORNO, T.W. (e outros) Cultura e sociedade. Editorial Presença. Lisboa. 1970.
03. Alston, W.P. Philosophy of Language. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. 1964.
04. ALTHUSSER, L. Filosofia e Filosofia espontânea dos cientistas. Tradução portuguesa de Elisa Amado Bacelar. Editorial Presença, Lisboa - Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1976.
05. ALVES, R. O enigma da religião. Vozes. Petrópolis. 1975.
06. ANASTÁCIO, dom T.A. (e outros) Pastoral da iniciação cristã. Vozes. Petrópolis, 1966.
07. ARENDT, H. La crise de la culture. Gallimard. Paris. 1972.
- 08.
- ARON, R. La philosophie critique de l'histoire. Vrin. Paris, 1969.
09. ASTRADA, C. Trabalho e alienação. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1968.
10. AUBERT, J.M. (e outros) Théologies de la libération en Amérique Latine. Le point théologique, nº 10. Beauchesne. Paris, 1974.
11. AUSUBEL, D.P. The psychology of meaningful verbal learning. New York . Grune & Stratton, 1963.
12. AUZIAS, J.M. Clefs pour le structuralisme. Seghers. Paris, 1967. Es pecialmente o capítulo : L'homme est mort. pg. 127.
13. BALIBAR, E. et MACHEREY, P. Matérialisme Dialectique, in Encyclopaedia Universalis, Paris, 1968.
14. BALANDIER, G. Anthropo-logiques. P.U.F. Paris, 1974.
15. BALANDIER, G. Anthropo-logiques. P.U.F. Paris, 1974.
16. BARTHES, R. Le degré zéro de l'écritude. Ed. Gonthier. Paris, 1964.
17. BARTHES, R. S/Z, coll. "Tel Quel", Le seuil. Paris, 1970.
18. BARTHES, R. Elementos de Semiologia. Cultrix, São Paulo, 1977.

19. BASTIDE, R. Anthropologie appliquée. Payot. Paris, 1971.
20. BATAILLE, G. L'érotisme. Union Générale d'Éditions. Paris, 1957.
21. BAUDRILLARD, J. Le système des objets. Donoél-Gonthier. Paris, 1972.
22. BAUDRILLARD, J. Le système des objets. La consommation des signes. De noél-Gonthier. Paris, 1968.
23. BAUDRILLARD, J. La société de consommation. Gallimard. Paris, 1970.
24. BECKETT, S. En attendant Godot (traduit de l'anglais).Ed. de Minuit. Paris, 1952.
25. BELEVAL, Y. Encyclopédie de Diderot. In Encyclopaedia Universalis, Vol. 6, pg. 180.
26. BENVENISTE, B. Problemas de Linguística Geral, Companhia Editora Nacional - E.D.U.S.P. 1976.
27. BERGSON, H. L'énergie spirituelle. PUF. Paris, 1949 (52a ed.).
28. BERTAUX, P. La mutation humaine. Payot. Paris, 1963.
29. Biblia Sagrada- Genesis 1,2,11 - Evangelho de Lucas, cap. 2 Apocalipse XXI e ss.
30. BLANCHÉ, R. Les Attitudes idéalistes, Paris, 1949.
31. BLOCH, E. Das Prinzip Hoffnung. Citado por COMBLIN, J. o.c. pg. 29.
32. BOFF, L. Jesus Cristo Libertador. Vozes. Petrópolis, 1972.
33. BONNARD, A. Les Dieux de la Grèce. Mythologie classique illustrée. Lanesanne, 1944.
34. BOSI, A. O ser e o tempo da poesia. Cultrix-EDUSP. São Paulo, 1977.
35. BURDEAU, G. Les régimes politiques. Encyclopaedia Universalis, vol. 13. pg. 239.
36. BOURDIEU P. e PASSERON J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Liv. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1975.
37. BRAMELD, T. Bases culturales de la Educación. Editorial Universitária de Buenos Aires. (3ª Edição) 1971.
38. BRUNSCHWIG, J. Socrate et les écoles socratiques. In Encyclopaedia Universalis. vol 15, pg. 90.

39. BUBER, M. Eu e tu. Introdução e tradução de Newton Aquiles von Zuben. Cortez e Moraes. São Paulo, 1977.
40. CAMUS, A. Le mythe de Sisyphe . Gallimard. Paris, 1942
41. CANDIDO, A. Formação da literatura brasileira. 2 vol. Itatiaia - E.D.U. SP. Belo Horizonte. São Paulo, 1975
42. CARDOSO, F.H. Teoria da dependência ou análises concretas de situações de dependência ? Estudos 1, Edições CEBRAP.
43. CAZENEUVE, J. Bonheur et civilisation. Gallimard. Paris, 1970.
44. CIRIGLIANO, G.F.G. Fenomenologia da Educação. Ed.Vozes, Petrópolis , 1972.
45. CHAMPAGNE, M. La violence au pouvoir. Essai sur la paix. Editions du Jour. Montréal, 1971.
46. CHARLIER, L. (e outros) La parole de Dieu en Jésus-Christ. Casterman. Paris, 1961. Especialmente o capítulo : Larcher, C. La parole de Dieu en tant que révélation dans L'Ancien Testament.
47. CHARPENTREAU, J. L'homme séparé. Justification de l'action culturelle. Les Editions Ouvrières. Paris. 1966.
48. CHARPENTREAU, J. Pour une politique culturelle. Les éditions Ouvrières. Paris, 1967.
49. Com relação às correntes atuais de filosofia, o leitor poderá ter interesse em consultar a obra escrita sob a direção de CHATELET, F. História da Filosofia. Idéias, Doutrinas. O Século XX. Tradução portuguesa de JAPIASSU, H.F. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1974.
50. CHOMSKY N. La langage et la pensée. Payot. Paris, 1970.
51. CHOMBART DE LAUWE, P.H. Pour une sociologie des aspirations. Denoël. Paris, 1969.
52. CLEMENT, Catherine. Les fils de Freud sont fatigués. Bernard Grasset . Paris, 1978.
53. COMBLIN, J. O provisório e o definitivo. Herder, São Paulo, 1968.
54. COMTE, A. Cours de philosophie positive. Anthropos, Paris, 1968.
55. CONGAR, Y.M.J. La tradition et la vie de l'Eglise. Arthème Fayard. Paris, 1963.

56. COOPER, D. Mort de la famille. Seuil. Paris, 1972.
57. COOPER, D. Psychiatrie et anti-psychiatrie. Seuil. Paris, 1967.
58. CORETH, E. Questões fundamentais de hermenêutica. Editora Pedagógica e Universitária - E.D.U.S.P. São Paulo, 1973.
59. COSTA, J.C. Augusto Comte e as origens do positivismo. São Paulo, 1951.
60. COX, H. A cidade do homem. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1968.
61. CRAM, D. Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique. Gauthier-Villars, Paris, 1967.
62. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento no Brasil. Francisco Alves. Rio. 1977.
63. CUNNINGHAM, W.F. Introdução à educação. Globo-MEC. Porto Alegre, 1975.
64. CURY, C.R.J. Ideologia e educação brasileira. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
65. DAIX, P. Structuralisme et Révolution Culturelle. Casterman. Paris, 1971.
66. DARTIGUES, A. O que é a fenomenologia. Eldorado, Rio de Janeiro, 1973.
67. DARWIN, C.R. De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle (1859).
68. DEBESSE, M e MIALARET, G. (organizadores) Tratado das Ciências Pedagógicas. Companhia Editora Nacional E.U.S.P. São Paulo, 1974.
69. DEBRUN, M. Ideologia e realidade. ISEB. Rio de Janeiro, 1959.
70. DE CLOSETS, F. Le bonheur en plus. Médiations. Denoël-Gonthier. Paris, 1974.
71. DE LA PUENTE, M. O ensino centrado no estudante. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
72. DELEUZE, G.- GUATTARI, F. O anti-Edipo. Imago. Rio de Janeiro, 1976.
73. DELEDALE, G. Pragmatisme. In Encyclopaedia Universalis, vol.13, pg. 441.
74. DE ROHAN-CSERMAK, G. Nature et culture. In Encyclopaedia Universalis. Vol. 11. pg. 593.

75. DESCARTES, R. Oeuvres et Lettres. La Pléiade. NRF. Gallimard, 1953.
76. DESCARTES. Règles pour la direction de l'esprit et Discours de la Méthode. Oeuvres et Lettres de Descartes. Bibliothèque de la Pléiade. Ed. Gallimard, Paris, 1953.
77. DESIRAT, C. (e outros) Formation des discours pédagogiques. Langues. n° 45. Didier-Larousse. Paris, 1977.
78. DESANTI, J. Le marxisme. La rupture avec les idéologies. In La philosophie. Les Dictionnaires Marabout Université. 1972.
79. DESROCHES, H.C. Dialectique de la "Communauté", in Caractères de la Communauté. Coll. Economie et Humanisme. n° 2.
80. DE VARINE, H. La culture des autres. Seuil. Paris, 1976.
81. DEVAUX, A. Tradition et révolution selon Charles Peguy. In La Culture. Actes du XVIe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française. Vander-Nauwelaerts. Paris, 1975.
82. DE WAELEHENS, A. Existence et signification. Nauwelaerts. Louvain, 1967.
83. DE WAELEHENS, A. La psychose. Essai d'interprétation analytique et existentielle. Nauwelaerts. Louvain-Paris, 1972.
84. DE WAELEHENS, A. La philosophie et les expériences naturelles. Col. Phae nomenologia n° 9. Martinus Nijhoff, La Haye, 1961.
85. DE WAELEHENS, A. Phénoménologie, in Encyclopaedia Universalis, vol.12, pg. 942.
86. DE WAELEHENS, A. Une Philosophie de l'ambigüité, préface à La Structure du Comportement. O.c. pg. XI.
87. DE WAELEHENS, A. Une philosophie de l'ambigüité. L'existentialisme de Maurice Merleau-Ponty. Béatrice-Nauwelaerts, Paris, 1968.
88. DEWEY, J. Liberalismo, liberdade e cultura. Tradução e apresentação de Anísio Teixeira. Editora Nacional e E.D.U.S.P. São Paulo, 1970.
89. Les Dictionnaires Marabout Université, 1974. Verbetes "Economie" in L' ANTHROPOLOGIE.
90. D'IRIBARNE, P. La politique du bonheur. Seuil. Paris, 1973.
91. DOLTO, F. Préface à MUEL, A. L'éveil de l'esprit chez l'enfant inadapté. Aubier-Montaigne. Paris, 1972.

92. DOMENACH, J. M. Le retour du tragique. Seuil. Paris, 1967, especialmente o capítulo : Recherche de culpabilité.
93. DONDEYNE, A. Foi chrétienne et pensée contemporaine. Béatrice-Lauwelaerts, Paris, 1969.
94. DUFRENNE, M. Art et politique. Union Générale d'Éditions. Paris, 1974.
95. DUFRENNE, M. Pour l'homme. Ed. du Seuil. Paris, 1968.
96. DUMAZEDIER, J. Lazer e cultura popular. Editora Perspectiva. São Paulo, 1973.
97. DUMONT, F. Les idéologies. P.U.F. Paris, 1974.
98. DUMONT, F. Le lieu de l'homme. Editions Hurtubise HMH Montréal, 1971.
99. DUMONT, R. L'utopie ou la mort. Seuil. Paris, 1974.
100. ELIADE, M. Birth and Rebirth. The Religious Meanings of Initiation in Herman Culture. Harper and Brothers. New York, 1958.
101. EVANS-PRITCHARD, E.E. Anthropologie Sociale. Traduit de l'anglais, par Monique Manin. Payot. Paris, 1969.
102. FAGES, J.B. Histoire de la psychanalyse après Freud. Privat, Toulouse, 1976.
103. FÁVÊRO, Maria de Lourdes de A. A Universidade brasileira em busca de sua identidade. Vozes de Petrópolis, 1977.
104. FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução ?Ed. Alfa-Omega, São Paulo, 1975.
105. FESTUGIÈRE, A.J. L'homme grec, Encyclopaedia Universalis, vol. VII, pg. 1067.
106. FOHLEN, C. Qu'est-ce que la révolution industrielle ? Robert Laffont. Paris, 1971.
107. FOURASTIÉ, J. Essais de morale prospective. Denoël-Gonthier. Paris, 1966.
108. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.
109. FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1976.

109. FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Argentina Editores. Buenos Aires, 1973 (10a edición).
110. FREIRE, P. Conscientización. Ediciones Busqueda. Buenos Aires, 1974 .
111. FREIRE, P. Extensão ou comunicação ? Paz e Terra. Rio de Janeiro , 1971.
112. FREUD, S. Malaise dans la civilisation. P.U.F.Paris, 1971.
113. FREUD, S. Introduction à la psychanalyse, Payot, Paris, 1965.
114. FREUD, S. Cinq Leçons sur la Sexualité. Payot, Paris, 1969.
115. FREUD, S. L'interprétation des rêves. P.U.F. Paris, 1967.
116. FREUD, S. Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité. Gallimard, Paris, 1968.
117. FREUD, S. Essais de psychanalyse. Payot. Paris, 1970. Especialmente o capítulo : Le moi et le ça.
118. FREUD, S. Totem et tabou. Payot, Paris, 1970.
Moïse et le monothéisme. Gallimard, Paris, 1967.
Pulsions et destin des pulsions
119. FREUND, J. Prophétisme. In Encyclopaedia Universalis. Vol. 13 pg.647.
120. FRIEDMAN , G. Sete estudos sobre o homem e a técnica. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1968.
121. FULLER, R.B. Utopia or oblivion. Bantam Books, New York, 1971.
122. FROMM, E. The revolution of hope. Bantam Books. New York, 1971.
123. FURTER, P. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Vozes. Petrópolis, 1974. Especialmente o parágrafo : 3.4. Do subensino ao desenvolvimento cultural.
124. GABORIAU, M. Anthropologie structurale et histoire. Esprit. Novembre, 1963, pg. 579.
125. GADAMER, H.G. La signification herméneutique de la distance temporelle. In Vérité et méthode. Seuil. Paris, 1976. Pg. 130.
126. GADAMER, H.C. Le problème de la conscience historique. Ed. Béatrice -Nauwelaerts, Paris, 1963. Especialmente pg. 81.

127. Gostaríamos de citar, com relação ao tema do educando, a obra GADAMER, H. G. e VOGLER, P. (org) Nova Antropologia : o homem em sua existência biológica, social e cultural. E.P.U. E.D.U.S.P. São Paulo , 1977.
128. GADAMER, H.G. Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Ed. Seuil. Paris, 1976.
129. GAGNÉ, R.M. Como se realiza a aprendizagem. Livros técnicos e Científicos. Ed. Rio de Janeiro, 1975.
130. GARAUDY, R. L'alternative. Changer le monde et la vie. Robert Laffont. Paris, 1972.
131. GARAUDY, R. Parole d'homme. Robert Laffont. Paris, 1975.
132. GARCIA, P.B. Educação : modernização ou dependência ? Liv. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1977.
133. GARCIA, W.E. (Organizador) Educação Brasileira Contemporânea : Organização e Funcionamento. Ed. McGraw-Hill do Brasil. São Paulo, 1976.
134. GAUDIBERT, P. Action culturelle : intégration et/ou subversion. Caserman. Paris, 1972.
135. GERLAUD, M.J. Personnes et politique. Les Editions Ouvrières, Paris , 1961.
136. GILES, T.R. História do Existencialismo e da Fenomenologia. E.P.U. E.D.U.S.P. São Paulo, 1975.
137. GINSBERG, A. Um estudo inter e intra-cultural. Cortez e Moraes. São Paulo, 1978.
138. GOLDMANN, L. La création culturelle dans la société moderne. Denoël -Gonthier. Paris, 1971.
139. GOODMAN, P. The Empire City. Macmillan, New York, 1964.
140. GRAND'MAISON, J. Nouveaux modèles sociaux et développement. Hurtubise, HMH. Montréal, 1972.
141. GRANGER, G.G. Pensée formelle et sciences de l'homme. Aubier- Montaigne. Paris, 1967.
142. GREIMAS, A.J. Semântica estrutural. Cultrix. São Paulo, 1973.

143. GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão : veredas. José Olympio Editora. Rio de Janeiro. 6^a edição, 1968, pg. 16 e 49.
144. GURVITCH, G. Vocation actuelle de la sociologie.
145. GUSDORF, G. A fala. Ed. Despertar, Porto, s.d.
146. GUSDORF, G. Introduction aux sciences humaines. Publications de la Faculté de Lettres de l'Université de Strasbourg. Paris, 1960.
147. GUSDORF, G. Professores para quê ? Moraes Ed. Lisboa, 1970.
148. HEIDEGGER, M. Acheminement vers la parole. Gallimard. Paris, 1976.
149. HEIDEGGER, M. Chemins qui ne mènent nulle part. Gallimard. Paris, 1968. Especialmente o capítulo : L'origine de l'oeuvre d'art.
150. HEIDEGGER, M. Le principe de raison. Gallimard. Paris. 1962, pg.270.
151. HEIDEGGER, M. L'être et le temps. Gallimard. Paris, 1972.
152. HEGEL, G.W.F. La phénoménologie de l'esprit. Aubier, Ed. Montaigne, Paris.
153. HENRY, J. Culture against man. Vintage Books. New York, 1965.
154. HERSKOVITS, M. J. Le problème du relativisme culturel. In Les bases de l'anthropologie culturelle. Payot. Paris, 1967.
155. IANNI, O. Imperialismo e cultura. Vozes. Petrópolis, 1976.
156. ILLICH, I. Une société sans école. Seuil. Paris, 1971.
157. JACQUES, P. Philosophie Analytique, In. Encyclopaedia Universalis, pg. 976.
158. JAPIASSÚ, H. O mito da neutralidade científica. Imago Ed. Rio Janeiro, 1975.
159. JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago. Rio de Janeiro, 1976.
160. JEANSON, F. L'action culturelle dans la cité. Seuil. Paris, 1973.
161. JEANNIERE, A. Antropologia sexual. Duas Cidades. São Paulo, 1965.
162. JERPHACNON, L. Personne (philosophies de la). Encyclopaedia Universalis. Vol. 12. pg. 831.

163. JOSEPHSON, E. and M. Man alone. Alienation in Modern Society. Dell Publishing Co. New York, 1971.
164. JOUVENEL, B. A arte da conjectura. Duas Cidades. São Paulo, 1968.
165. KAMBARTEL, F. O conhecimento e a ação-análises metodológicas. In. No va Antropologia. (GADAMER-VOGLER), E.P.U. -E.D.U.S.P. São Paulo , 1977, pg. 213.
166. KANT, E. Critique de la raison pratique. P.U.E. Paris, 1968.
167. KANT, E. Critique de la raison pure. P.U.F. Paris, 1968.
168. KAUFMANN, P. Psychanalyse et théorie de la culture. Denoël-Gonthier , Paris, 1974.
169. KEESSING, F.M. Cultural Anthropology. Holt, Rinehart and Winston New York, 1958.
170. KIEV, A. Transcultural psychiatry. Penguin Education, s.d.
171. KOFMAN, S. L'enfance de l'art. Payot. Paris, 1970.
172. KROEBER, A.L. and KLUCKHOHN, C. Culture, a critical review of concepts and definitions. Vintage Books. New York, 1952.
173. KUHN, T. La structure des révolutions scientifiques (traduction française de l'édition de 1970) Flammarion, Paris, 1972.
174. LABERTHONNIERE, L. Le réalisme chrétien et l'idéalisme grec. Paris , 1904.
175. LACAN, J. Le désir, la vie et la mort. In Le Séminaire. Livre II. Seuil, Paris, 1978. pg. 259.
176. LACAN, J.. Séminaire, livre XX. Encore. Seuil. Paris, 1975.
177. LACAN, J. Analyse et vérité, ou la fermeture de l'inconscient. in Le Séminaire. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Seuil. Paris, 1973. pg. 125.
178. LACAN, J. Ecrits. Ed. Seuil. Paris, 1966.
179. LACHARITÉ, N. Le privilège de l'événement dans les média l'information. In Culture et Langage. Les Cahiers du Québec. Hurtubise HMH. Montréal, 1973.

180. LADRIERE, J. Sciences et discours rationnel. In Encyclopaedia Universalis, Vol. 14. pg. 754.
181. LADRIERE, J. Vie sociale et destinée. Duculot. Gembloux, 1973 (Este livro recebeu o prêmio quinquenal de Ciências Humanas).
182. LADRIÈRE, J. A articulação do sentido. Tradução portuguesa de Salma Tannus Muchail. E.P.U. - EDUSP, São Paulo, 1977. Veja-se especialmente o Capítulo I "Signos e conceitos em ciência".
183. LAGUEUX, M. L'usage abusif du rapport science/idéologie. In Culture et langage. Hurtubise HMH. Montréal 1973. Pg. 197.
184. LAING, R.D. The politics of Experience. Ballantine Books. New York , 1971.
185. LATERZA, M. e RIOS, T.A. Filosofia da Educação. Herder. São Paulo , 1971.
186. LAUBIER, J. Comte (Auguste) Encyclopaedia Universalis, vol. 4 pg. 815.
187. LAZURE, J. L'associété des jeunes québécois. Les Presses de L'Université du Québec, 1972.
188. LEBRET, L.J. VIAU, P. e outros. Propriedade e socialização. Livraria Figueirinhas. Lisboa, 1965.
189. LEBRET, L.J. Suicide ou survie de l'Occident. Economie et Humanisme . Les Editions Ouvrières. Paris, 1958.
190. LECLERQ, J. La révolution de l'homme au XXe siècle. Casterman, Paris, 1963.
191. LEGENDRE, P. L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique. Seuil. Paris, 1974.
192. LEIF, J. Inspirações e tendências novas da educação. Companhia Editora Nacional - E.D.U.S.P. São Paulo, 1970.
193. LEITE, Rogério C. de Cerqueira. As sete pragas da universidade brasileira. Duas Cidades. São Paulo, 1978.
194. LÉON-DUFOUR, X. Réssurrection de Jésus et message pascal. Ed. du Seuil, Paris, 1971.

195. LEPARGNEUR, H. Introdução aos estruturalismos. Herder, São Paulo , 1972.
196. LEPARGNEUR, H. Liberdade e diálogo em educação. Vozes. Petrópolis , 1971.
197. LEVESQUE, R. Option Québec. Les Editions de l'Homme. Montréal, 1968 .
198. LEVINAS, E. Totalité et infini. Nijhoff. La Haye, 1965.
199. LEVINAS, E. Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Martinus Nijhoff, La Haye. 1974.
200. LEVI-STRAUSS, C. Les Structures élémentaires de la parenté. P.U.F. Pa ris, 1949.
201. LEVI-STRAUSS, C. Anthropologie structurale. Plon. Paris, 1958.
202. LINS, I.M.B. História do positivismo no Brasil. São Paulo, 1964.
203. LINTON, R. A participação dos indivíduos na cultura. In O homem :uma introdução à Antropologia. Pg. 298. Livraria Martins Editora. São Paulo, 1962.
204. LOBROT; M. A pedagogia institucional. Ed. Iniciativas Editoriais, Lis boa, 1966.
205. LYOTARD, J.F. A fenomenologia. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1967.
206. LOURIAU, R. A análise institucional. Vozes de Petrópolis. 1975.
207. LYOTARD, J.F. Discours, Figure. Ed. Klincksieck. Paris, 1971.
208. MADISON, G.B. (org.) Sens et existence. Seuil. Paris, 1975.
209. MALSON, L. Les enfants sauvages. Union Générale d'Editions. Paris , 1964.
210. MANNHEIM, K. Sociologia da cultura. Perspectiva - EDUSP. São Paulo , 1974.
211. MANNHEIM, K. O homem e a sociedade. Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1962 .
212. MANNONI, M. Educação impossível. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1977.
213. MANNONI, O. Chaves para o imaginário. Vozes. Petrópolis, 1973.
214. MARCUSE, H. Eros and Civilization. Vintage Books, 1962.

215. MARCUSE, H. Ideologia da sociedade industrial. Zahar. Rio de Janeiro, 1967.
216. MARITAIN, J. Court traite de l'existence et de l'existant. 1947.
217. MARITAIN, J. Rumos da educação. Agir. Rio de Janeiro, 1968.
218. MARITAIN, J. Distinguer pour unir ou Les Degrés du Savoir, publicado pela primeira vez em 1932.
219. MARTINS, W. História da inteligência brasileira. Cultrix, São Paulo, 1977.
220. MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. Editorial Presença, Lisboa, Livraria Martins Fontes, São Paulo, 3ª edição.
221. MEAD, M. Culture and Commitment. A study of the Generation Gap Doubleday. New York, 1970.
222. MENDEL, G. La révolte contre le père. Une introduction à la sociopsychanalyse. Payot. Paris, 1968.
223. MERCIER, P. Histoire de l'anthropologie. P.U.F. Paris, 1966.
224. MERLEAU-PONTY, M. L'oeil et l'esprit. Gallimard. Paris, 1967.
225. MERLEAU-PONTY, M. Eloge de la philosophie. Gallimard, Paris, 1960.
226. MERLEAU-PONTY, M. Le Visible et l'Invisible. Gallimard. Paris, 1964, pg. 172.
227. MERLEAU-PONTY, M. La prose du monde. Gallimard. Paris, 1969.
228. MERLEAU-PONTY, M. Signes. Gallimard, Paris, 1960, pg. 284.
229. MERLEAU-PONTY, M. Phénoménologie de la Perception. Gallimard. Paris, 1967. Cf. especialmente o Avant-Propos.
230. MERLEAU-PONTY, M. La Structure du Comportement. Presses Universitaires de France, Paris, 1967. Tradução portuguesa, A Estrutura do Comportamento, Interlivros, Belo Horizonte, 1975.
231. MERLEAU-PONTY, M. Les aventures de la Dialectique. Gallimard. Paris, 1967.

232. MERLEAU-PONTY, M. Ciências do Homem e Fenomenologia. Tradução, prefácio e notas de MUCHAIL, S.T. Ed. Saraiva, São Paulo, 1973, pg.15.
233. MERLEAU-PONTY, M. La conscience et l'acquisition du langage. In Bulletin de Psychologie. Novembre, 1964.
234. MIALARET, G. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In Tratado das ciências pedagógicas. Companhia Editora Nacional, E.D.U.S.P. São Paulo, 1974, pg. 123.
- 235.
- MILLS, C. W., A imaginação sociológica. Zahar. Rio de Janeiro, 1975.
236. MOIX, C. La pensée d'Emmanuel Mounier. Seuil. Paris, 1960. Especialmente o capítulo : L'Homme et l'Histoire. pg. 303.
237. MOLES, A. Rumos de uma cultura tecnológica. Perspectiva-E.D.U.S.P. São Paulo, 1973.
238. MOLES, A. Le monde comme représentation. In La communication et les mass media. Les Dictionnaires Marabout Université. Centre d'étude et de Promotion de la Lecture, Paris, 1973.
239. MOLES, A. (e outros) La communication et les mass media. Les Dictionnaires Marabout Université. Paris, 1973.
240. MOLES, A. Sociodinâmica da cultura. Perspectiva - EDUSP, São Paulo, 1974.
241. MOLES, A. et ZELTMANN, C. Politique culturelle. La culture et les mass media. o.c. pg. 585.
242. MOLES, A. et ZELTMANN, C. La conserve de la communication. Sons et images en boîte. O.c. pg. 166.
243. MOLIÈRE, . Le bourgeois gentilhomme
244. MOLTSMANN, J. L'espérance en action. Seuil. Paris, 1973.
245. MONOD, J. Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne. Ed. du Seuil. Paris, 1970.
246. MONTVALON, R. Un milliard d'analphabètes. Le savoir et la culture. Editions du Centurion. Paris, 1965.
247. MORAIS, J.F.R. (org) Construção social da enfermidade. Cortez & Moraes, São Paulo, 1978.

248. MORENO, J.M (e outros) Hitória de la Educacion. Biblioteca de Innovacion Educativa. Ed. Paraninfo. Madrid. 1978. 6 : La Educacion Medieval.
249. MORIN, E. Culture de masse. In Encyclopaedia Universalis. Vol. 5 . pg. 228.
250. MORIN, E. Le paradigme perdu : la nature humaine. Seuil. Paris, 1973.
251. MORIN, E. Les charlatans de la nouvelle pedagogie. PUF. Paris, 1973.
252. MORUJÃO, A.F. Mundo e intencionalidade. Ensaio sobre o conceito de Mundo na Fenomenologia de Husserl. Universidade de Coimbra, 1961.
253. MOSCOVICI, S. La société contre nature. Union Générale d'Editions , 1972.
254. MOTA, C.G. Ideologia da Cultura Brasileira. Ed. Ática. São Paulo, 1977.
255. MOULOU, N. Modèle. Perspective épistémologique. Encyclopaedia Universalis, pg.131 do Vol. 11.
256. MOUNIER, E. O personalismo. Livraria Moraes Editora. Lisboa, 1960.
257. MOUNIER, E. Introduction aux existencialismes. Gallimard. Paris, 1969.
258. NADEL, S.F. The foundations of Social Anthropology. London Cohen & West Ltd. 1963 (4a. ed.).
259. NAGLE, J. Educação e linguagem. Edart-São Paulo. 1976.
260. OGDEN, C.K. e RICHARDS, I.A. O significado de significado. Zahar, Rio de Janeiro, 1976.
261. OLIVIER, G. L'évolution et l'homme. Payot. Paris, 1965.
262. ORTIGUES, M.C. et E. Oedipe Africain. Plon. Paris, 1966.
263. PALOCZI-HORVATH, G. Le soulèvement mondial de la jeunesse. Robert Laffont, Paris, 1972.
264. PEREIRA, L. e FORACCHI, M.M. Educação e Sociedade. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1964.
265. PERROUX, F. L'économie du XXe siècle. PUF. Paris, 1964 (2a. ed.).

266. PETIT, P. Rome et l'empire romain. Le haut-empire. In Encyclopaedia Universalis, vol. 14.
267. PIAGET, J. Où va l'éducation. Comprendre, c'est inventer. Denoël-Gonthier. Paris, 1972.
268. PIERON, L'homme, rien que l'homme. De l'anthropogenèse à l'hominisation. P.U.F. Paris, 1967.
269. PONTALIS, J.B. Après Freud. Gallimard, Paris, 1968.
270. POSTMAN N. e WEINGARTNER G. Constestação - Nova fórmula de ensino. Editora Expressão e Cultura. Rio de Janeiro, 1974.
271. PROSCH, H. The genesis of 20th century philosophy. The evolution of thought from Copernicus to the Present. Apollo Ed. New York, 1971.
272. QUANG, J.P. Van. Sciences et technologie de l'éducation. Bibliographie nanlytique. Casterman. Paris, 1974.
273. RAFIE, M. Idéologie et sciences humaines : la rupture et puis après... (Notes sur la sociologie critique). In Culture et Langage.
274. REICH, C. Le regain américain. Une révolution pour le bonheur. Robert Laffont. Paris, 1970. (traduit de l'américain).
275. REICH, W. Écoute, petit homme! Payot, Paris, 1972.
276. REICH, W. La révolution sexuelle. Plon, Paris, 1968.
277. REICHENBACH, H. The rise of scientific Philosophy. University of California Press. Berkeley and Los Angeles, 1968.
278. REVEL, J.F. Ni Marx ni Jésus. La nouvelle révolution mondiale est commencée aux Etats-Unis. Robert Laffont. Paris, 1970.
279. REZENDE, A.M. Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty . Revue Philosophique de Louvain. Tome 73. Août 1975, pf.451 - 479. Síntese de tese Le structuralisme de Merleau-Ponty. " La Structure du Comportement", une critique du dogmatisme scientifique en Psychologie. Université Catholique de Louvain, 1974.
280. REZENDE, A.M. Crise do ensino, crise da cultura. Revista Educação Brasileira, Ano I, nº I. Brasília, 1978.

299. ROUSSEAU, J.J. Emile In Oeuvres Complètes, ed. B. Gagnebin & M. Raymond. Coll. La Pléiade. Paris, 1959.
300. RYAN, C. Le Québec qui se fait. Hurtubise HMH. Montréal, 1971.
301. SALVADOR, A.D. Cultura e Educação Brasileira. Vozes. Petrópolis, 1974.
302. SANDER, B. Educação Brasileira : Valores formais e valores reais. Pioneira. São Paulo, 1977.
303. SAPIR, E. Anthropologie. Editions de Minuit. Paris, 1967.
304. SARTRE, J.P. Critique de l'expérience critique. In Critique de la raison dialectique. Gallimard. Paris, 1960. Pg. 135.
305. SARTRE, J.P. Huis Clos. Gallimard, Paris.
306. SARTRE, J.P. L'être et le néant. Gallimard, Paris, 1943.
307. SARTRE, J.P. L'existentialisme est un humanisme. Nagel, Paris, 1967.
308. SCHACHT, R. Alienation. With an Introductory Essay by Walter Kaufmann. Anchor Books. New York. 1971.
309. SCHEFFLER, I. A linguagem da educação. Saraiva. E.D.U.S.P. São Paulo, 1974.
310. SCHWARTZ, B. A educação, amanhã. Vozes. Petrópolis, 1976.
311. SEBAG, L. Marxisme et structuralisme. Payot. Paris, 1964.
312. SERVAN-SCHREIBER, J.J. O desafio americano. Editora Expressão e Cultura. Rio de Janeiro (5ª edição) 1968.
313. SKINNER, B.F. Beyond Freedom and Dignity. Alfred A. Knoff. New York . 1971.
314. SPIEGELBERG, H. The phenomenological movement. Martinus Nijhoff . Collection "Phaenomenologia", 2ª ed. 1969.
315. STEIN, E. História e ideologia. Ed. Movimento. Porto Alegre, 1972.
316. SUCHODOLSKI, B. La pédagogie et les grands courants philosophiques. Editions du Scarabée. Paris, 1960.
317. TEILHARD DE CHARDIN, P. Le phénomène humain. Seuil. Paris, 1955.
318. TEYSSÈDRE, B. (e outros) Les sciences humaines et l'oeuvre d'art. La Connaissance S.A. Bruxelles, 1969.

281. REZENDE, A.M. Pour une définition phénoménologique de la culture. Actes du XVIIe Congrès des Sociétés de Philosophie de Langue Française - Reims - 1974.
282. REZENDE, A.M. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In Construção Social da Enfermidade, organizado por MORAIS, J.F.R. Cortez e Moraes. São Paulo, 1978.
283. REZENDE, A.M. Análise do discurso pedagógico. In Introdução Teórica e prática às ciências da educação. Vozes. Petrópolis, no prelo.
284. RIBEIRO, D. L'enfantement des peuples. Cerf. Paris, 1970.
285. RICOEUR, P. De l'interprétation. Essai sur Freud. Seuil. Paris, 1965.
286. RICOEUR, P. Aliénation in Encyclopaedia Universalis, vol. 1. Pg. 660.
287. RICOEUR, P. História e Verdade. Forense, Rio de Janeiro, 1968.
288. RICOEUR, P. Langage (Philosophie), in Enciclopaedia Universalis, vol.9 pg. 771.
289. RICOEUR, P. Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique. Ed. Seuil. Paris, 1969.
290. RICOEUR, P. Sémantique de l'action. Curso proferido na Universidade Católica de Louvain. Mimeografado.
291. RICOEUR, P. Science et idéologie. In Revue Philosophique de Louvain. Mai 1974. Pg. 328-356.
292. ROBERT, M. La révolution psychanalytique. La vie et l'oeuvre de Freud. Payot. Paris, 1964.
293. ROCHER, G. Le Québec en mutation. Hurtubise HMH. Montréal, 1973.
294. ROCHAN-CSERMAK G. DE. Nature et Culture. Encyclopaedia Universalis, Vol. II, pg. 593.
295. ROSOLATO, G. Essais sur le symbolique. Gallimard, Paris, 1974.
296. ROSSI, W.G. Capitalismo e educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação brasileira. Cortez e Moraes. São Paulo, 1978.
297. ROSZAK, T. A contracultura. Vozes, Petrópolis, 1972.
298. ROSZAK, T. Where the Wasteland ends. Anchor Books. New York, 1973.

319. THEVENAZ P. De Husserl à Merleau-Ponty, Ed. de la Baconnière, Neuchâtel, 1966.
320. THIBON, G. La communauté de destin, fondement de l'harmonie et de la durée des sociétés. In Caractères de la Communauté, Coll. Economie et Humanisme, n° 2, pg. 35.
321. TILLICH, P. Théologie de la culture. Denoël-Gonthier. Paris, 1972.
322. TODOROV, T. Théories du symbole. Seuil. Paris, 1977.
323. TOFFLER, A. Le choc du futur. Denoël. Paris, 1971.
324. TOMÁS DE AQUINO. Summa Theologia. II, II, 101,3 ad 3. I-II, 60.
325. TOMÁS DE AQUINO. Summa Theologia. Prima Pars, Q.I., art. 2 : Utrum sacra doctrina sit scientia.
326. TRAGTEMBERG, M. Burocracia e Ideologia. Atica, São Paulo, 1974.
327. VALADE, B. Les mythologies et les rites. In L'anthropologie. Les dictionnaires Marabout Université.
328. VAN PEURSEN, C. L'"existence" fait-elle sens ? In Sens et Existence. Ed. du Seuil, Paris, 1975. Organizado por MADISON G.B.
329. VAZ, H.C. de LIMA. Ontologia e História. Duas Cidades, São Paulo, 1968.
330. VASQUEZ, A.S. Filosofia da praxis. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1968.
331. VIELLESCHAZES, F. L'anthropologie politique. Sociétés étatiques et sociétés sans Etat. In L'Anthropologie. Les Dictionnaires Marabout Université. Paris, 1974.
332. VIET, J. Les méthodes structuralistes dans les sciences sociales. Mouton. Paris, 1965.
333. VILLALOBOS, J.E.R. Diretrizes e Bases da Educação. Ensino e Liberdade. Pioneira. São Paulo, 1969.
334. WEBER, S. Aspirações à educação : o condicionamento do modelo dominante. Vozes. Petrópolis, 1976.
335. WEIL, E. La philosophie politique. Encyclopaedia Universalis, vol.13. pg. 225.
336. WEIL, E. Morale. Encyclopaedia Universalis. Vol. 11, pg. 311.

337. WHORF, B.L. Linguistique et anthropologie. Denoël-Gonthier. Paris , 1971.
338. WIENER, N. Cibernética e sociedade. Cultrix. São Paulo, 1970.
339. WITTGENSTEIN, L. Tractatus logico-philosophicus. Traduit de l'allemand par Pierre Klossowski. Introduction de Bertrand Russell. Notes d'Aimé Patri. Gallimard, Paris, 1961.

ÍNDICE

PRÓLOGO	3
INTRODUÇÃO	7
1. A fenomenologia existencial e hermenêutica	8
2. O fenômeno educacional	10
3. A cultura como fenômeno humano	11
4. A estrutura fenomenal do mundo	14
5. A estrutura fenomenal do sujeito	16
6. A educação da consciência cultural	20
7. A essência do ato pedagógico	21
8. O discurso pedagógico e sua análise.....	23
9. A ação cultural como serviço à comunidade	26
10. Educação, identificação, alienação	29
CAPÍTULO I : A FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS CORRENTES ATUAIS DE FILOSOFIA	36
1. A lógica do discurso ou o sentido de um diálogo entre a filosofia e as ciências matemáticas	38
2. O princípio de realidade ou a contribuição das ciências da natureza	42
3. Criticidade do conhecimento e autocrítica do sujeito	46
4. A fenomenologia-existencial-hermenêutica	51
CAPÍTULO II : ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO TEMA DA EDUCAÇÃO	57
1. Em diálogo com a antropologia sócio-cultural	58
2. Noção antropológica de educação	63
3. Noção antropoprática de educação	69
4. A noção de fenômeno	74

CAPÍTULO III : A NOÇÃO FENOMENOLÓGICA DE CULTURA	77
1. Descrição fenomenológica da cultura	78
2. Dimensão antropológica da cultura e da educação ...	85
2.1 A dimensão pessoal ou intencional	86
2.2 A dimensão social ou intersubjetiva	87
2.3 A dimensão histórica	90
2.4 A dimensão de mundo	92
3. Cultura, culturas e sub-culturas	95
 CAPÍTULO IV : A ESTRUTURA FENOMENAL DO MUNDO CULTURAL ...	 98
1. A noção fenomenológica de intencionalidade	98
2. As diversas formas da intencionalidade ao mundo ...	102
2.1 Aspectos relativos ao ser (no mundo)	102
2.2 Aspectos relativos ao (ser no) mundo	107
2.3 Aspectos relativos ao (ser no mundo) com os ou- tros	114
2.4 Aspectos da transcendência	126
2.5 Considerações finais	138
 CAPÍTULO V : A QUESTÃO DO SUJEITO	 143
1. Abordagem diacrônica do tema	143
2. Diversos aspectos surgidos através da história da cultura ocidental cristã	146
3. O sujeito polissêmico ou simbólico	171
4. Conclusão	173
 CAPÍTULO VI : A EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CULTURAL E A PES- QUISA EM EDUCAÇÃO	 176
1. Valor pedagógico da descrição significativa.....	177
2. Valor pedagógico da atitude interpretativa ou herme- nêutica	183
3. Dimensão pedagógica da atitude projetiva existen- cial	190
4. Dimensões da consciência cultural	194

NOTAS DOS DIVERSOS CAPÍTULOS i

BIBLIOGRAFIA DOS AUTORES CITADOS 1

ÍNDICE lxx

CAPÍTULO VII : O ATO PEDAGÓGICO E O DIÁLOGO EDUCACIONAL..	198
1. Cultura e aprendizagem	198
2. O ensino-aprendizagem	205
3. O diálogo na educação (intracultural, intercultural, interdisciplinar, intersubjetivo)	208
 CAPÍTULO VIII : FENOMENOLOGIA DA LINGUAGEM E ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO	 222
1. A existência, palavra vivida	222
2. As funções da linguagem e sua descrição fenomenológica	225
3. Análise do discurso pedagógico	238
 CAPÍTULO IX : AÇÃO CULTURAL EDUCATIVA E SERVIÇO À COMUNIDADE	 242
1. O serviço à comunidade	242
2. A mensagem em circulação na cultura	244
3. A ação cultural como resposta cultural	248
4. Projeto e utopia	253
5. Ação cultural e ideologia	255
6. Ação cultural institucionalizada	258
7. Outras formas de ação cultural	260
8. Respostas constitutivas	262
 CAPÍTULO X : IDENTIFICAÇÃO, ALIENAÇÃO. ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO	 263
1. Dado, modelo e projeto	264
2. Processo e projeto. Os objetivos educacionais	273
3. Identificação, alienação, alternativas	287
 CONCLUSÃO	 299
1. A contribuição da fenomenologia	299
2. O discurso fenomenológico sobre a educação	303
3. Algumas conseqüências	330