

# FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

Creusa Capalbo\*

*1. Introdução; 2. Teorias educacionais; 3. Por uma nova teoria da educação; 4. A fenomenologia; 5. Temas principais da fenomenologia existencial que podem interessar à pesquisa em educação.*

## 1. Introdução

Paradigmas teóricos do positivismo, vigentes em nosso século, estão sendo questionados e interpelados, pois vêm demonstrando sintomas de limitação e esgotamento em sua capacidade explicativa em face das situações vividas, das transformações sociais e das necessidades crescentes de produzir ações sociais de transformação, envolvendo a participação atuante dos sujeitos desta transformação. Tudo isto se expressa na desarticulação entre teoria e prática, bem como na busca de alternativas metodológicas para a pesquisa e a ação que articulem teoria e prática. É neste contexto de busca de alternativas que se insere a fenomenologia, como ciência do vivido, ou a fenomenologia existencial.

## 2. Teorias educacionais

A ação social da educação política realizada pelo educacional inspirou-se em teorias sociais e científicas e foi traçada como objeto de políticas educacionais.

A teoria educacional de modelo positivista surgiu da generalização do modelo das ciências naturais ou do método experimental, o qual procura submeter metodicamente as idéias à experiência dos fatos. Todos nós conhecemos as suas etapas básicas: observação dos fatos, levantamento de hipóteses erguidas a partir da observação, verificação experimental das hipóteses, explicação, formulação de leis e de teorias. A regra fundamental é que, em ciência, a prova não se constitui em certeza sem a contraprova. Esta idéia, já presente nos textos de 1867 de Claude Bernard,<sup>1</sup> reaparece hoje, por exemplo, em K. Popper.

Pelos princípios desta teoria, o homem é visto como um organismo cujo funcionamento pode ser analisado em termos de papéis sociais e desempenho de funções, ou

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain; professora no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Uerj.

<sup>1</sup> Bernard, C. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, Delagrave, 1943.

como um mecanismo de tipo biopsíquico, entendido como soma de partes, soma de órgãos. A teoria educacional, herdeira desta tradição, deu ênfase à ação pedagógica em seus aspectos de funcionamento técnico, de sistema de organização preferencialmente de tipo empresarial, e de diretivismo no planejamento. A prática educacional se expressou em métodos autoritários, hierárquicos, fundamentando-se na ciência e na técnica e em nome da eficácia.<sup>2</sup>

A educação viu-se também influenciada pela teoria do capital humano. Nesta teoria, os modelos de planejamento educacional enfatizam a necessidade de crescente produtividade nas ações pedagógicas, fazendo-se obter isto a partir da formação de recursos humanos e do uso racional destes recursos. É a fase da planificação e da produção, no contexto do desenvolvimento econômico nacional, que foi trazida para a educação.

A teoria da reprodução também se fez presente na educação. Pelas formulações desta teoria, denuncia-se a ação educacional como de reprodução do sistema social, onde as forças dominantes atuam visando manter, nas relações sociais, a sua dominação. Analisa-se aqui o papel de dominação não só da classe dominante, mas também a dominação científico-cultural exercida pelos profissionais da área social sobre as populações, bem como a dominação científico-tecnológica exercida sobre o Brasil pelos países avançados no sistema industrial capitalista. Trata-se do problema da transferência de tecnologias de ação e controle social, trazido do "centro" (países desenvolvidos) para a "periferia" (países em vias de desenvolvimento), através dos mecanismos de colonialismo, imperialismo, multinacionais, empréstimos financeiros, etc. A teoria da reprodução se associa, assim, à teoria da dependência na análise social e educacional.<sup>3</sup>

As teorias da transformação se apresentam sob a forma de mudanças, alcançadas pelo processo de desenvolvimento econômico social e educacional, ou sob a forma de transformação revolucionária. Esta, por sua vez, pode ser entendida sob a forma da luta sangrenta entre as classes ou sob a forma da luta de classes na via longa da revolução cultural ou da "conversão" da classe dominante, posicionando-se em favor da classe dominada em suas lutas históricas.<sup>4</sup> Para estas teorias da transformação, sob qualquer modalidade, ou seja, quer sejam desenvolvimentistas, quer sejam revolucionárias, a prática teórica de produção de conhecimentos se associa à prática política. Na teoria do desenvolvimentismo, a prática política da ação social aplicada à

<sup>2</sup> Capalbo, Creusa. Notas sobre o funcionalismo. In: *Debates Sociais*, Rio de Janeiro, CBCISS, 19(36): 5-9, 1. sem. 1983.

<sup>3</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J. C. *A reprodução – elementos para uma teoria de sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

<sup>4</sup> Gramsci, A. *Os intelectuais e a cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1973.

educação vinha traçada pelo planejamento econômico, ao qual aquela devia estar subordinada. Os educadores revalorizam os sujeitos sociais, por reconhecerem neles os sujeitos que atuarão visando as mudanças sociais planejadas. No entanto, a experiência demonstrou que aqui se esbarrava com a questão estrutural, a qual se vincula à política governamental. A teoria da transformação revolucionária vai atuar, justamente, sobre este ponto: é preciso haver primeiro mudança estrutural para, em seguida, haver a mudança social. O papel do educador, em sua ação política ou em sua docência, deve-se voltar para a estratégia de formação na prática política e ideológica em prol da mudança estrutural. A teoria se obtém pela práxis revolucionária.

Em todas estas teorias há uma questão que hoje é recolocada. O que se deve compreender por sujeito social? É um sujeito qualquer, anônimo, bastante próximo da noção de sujeito, ou o ator social de que falara o funcionalismo? A questão da subjetividade é irrelevante, pois não há sujeito, mas só estrutura que forja os chamados sujeitos, tal como apregoa o estruturalismo? Não será a noção de subjetividade o último resquício da noção de sujeito defendida pela burguesia e pelo liberalismo?<sup>5</sup> Ou devemos repensar o homem na busca de um novo humanismo e de uma nova compreensão do sujeito, que dê conta dos problemas de transformação da situação vivida pelos setores populares? Nesta última direção, diversos caminhos se cruzam. Aqueles seguidos por A. Gramsci, por Garaudy, E. Pacci, por Alfred Schutz e Maurice Merleau-Ponty, para falar de alguns nomes vinculados à filosofia. Ou então, pelos que fazem pesquisa qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa tipo compreensiva, hermenêutica-crítica e fenomenológica.

### **3. Por uma nova teoria da educação**

A tendência atual dos educadores é a de considerar o homem em seu todo, holisticamente, ou em sua totalidade do mundo da vida: vida pessoal, social, do meio ambiente; mundo da sua vida histórica, cultural, de classe; mundo da sua vida de ação política, sindical, de participação em associações, etc. Assim, o professor em sua ação pedagógica não quer mais fazer uma mera transmissão de conhecimentos, mas quer fazer “promoção humana” de seus educandos. A sua ação é voltada para pessoas e não mais para sujeitos anônimos. Ele quer superar os dualismos clássicos, oriundos da visão naturalista do homem, a saber, dualismo entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, relacionamento pessoal e impessoal, pessoa e cliente. Ele quer compreender o homem situado no mundo em sua totalidade da vida tal como é por ele vivida. Mas, o educador não quer compreender o homem em sua vida vivida tal como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprendeu. Esta compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico.

<sup>5</sup> Foucault, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969.

Na verdade, o sujeito que vive tem um saber “pré-reflexivo” da sua própria vida. Ele não tem um saber claro, crítico e consciente, o qual será obtido pela reflexão. Este saber “pré-reflexivo” do vivido é também chamado por diversos autores de “fenômeno da pré-compreensão”, inerente a todo processo de conhecimento. Tem-se uma compreensão vivida no plano pré-reflexivo para ter-se, em seguida, a compreensão reflexiva desta experiência vivida.

Convém lembrar que nenhum dos grandes autores da fenomenologia elaborou um tratado de pesquisa fenomenológica para a educação. É certo que E. Husserl, o fundador da fenomenologia contemporânea, definiu-a como uma “ciência do vivido” e abordou questões básicas sobre o “método fenomenológico” em suas obras *Idéias diretrizes para uma fenomenologia; A fenomenologia como ciência rigorosa; Crise das ciências e da humanidade européia; Meditações cartesianas*. É certo, ainda, que Karl Jaspers foi um dos primeiros a aplicar o método fenomenológico em psiquiatria, seguindo-se outros autores que o aplicaram em outras ciências humanas e sociais, bem como na educação, como é o caso de Martin Buber e de Paulo Freire, por exemplo. Neste trabalho apresentamos, de maneira sucinta, as principais idéias sobre o método fenomenológico que possam interessar à educação.<sup>6</sup>

#### 4. A fenomenologia

A fenomenologia, na história de seu movimento, se apresenta em três direções, conforme escreve H. Spiegelberg: transcendental, genética e existencial.<sup>7</sup> Isto quer dizer: ela evoluiu de modo a que método e temática se apresentem indissociáveis. Pode-se confirmar isto lendo as obras do próprio Husserl, ou as de Jaspers, Heidegger, Merleau-Ponty, Alfred Schultz, J.P. Sartre, Paul Ricoeur, etc.

A fenomenologia transcendental caracteriza-se por se preocupar com a essência do vivido, descartando de seu pensamento as questões concretas da existência. A fenomenologia genética procura as raízes passivas e ativas no homem, para explicar a origem de nossos conhecimentos e os processos de sua tomada de consciência pelo próprio homem. A fenomenologia existencial busca compreender o homem em sua estrutura universal mas, concomitantemente, na sua experiência concreta do vivido. Assim, nesta última perspectiva, pode-se dizer que, se a fenomenologia jamais tratou de temas como os do menor abandonado, saúde, alimentação ou outros de interesse

<sup>6</sup> Sobre este assunto, remeto o leitor aos seguintes textos: Capalbo, C. *Fenomenologia e ciências humanas*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Âmbito Cultural, 1984; *Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schultz*. Rio de Janeiro, Antares, 1979. Giles, Thomas Tanson. *Do existencialismo à fenomenologia*, São Paulo, Edusp. 2v.; *Filosofia da educação*. São Paulo, EPU, 1983. Strasser, Stepham. *Phénoménologie et sciences l'homme*. Louvain-Paris, Nauwelaert, 1967.

<sup>7</sup> Herbert, Spiegelberg. *The phenomenological movement. A historical introduction*. The Hague, Martinus Nijhoff, 1960. 2 v.

social, nem por isto esses temas deixam de ser um fenômeno social que aparece na vida concreta das pessoas sob uma determinada luz pré-compreensiva, sob um determinado estilo, como se preferia expressar Merleau-Ponty, e que podem ser descritos tal como são vividos, explicitados, compreendidos e interpretados: eis aí algumas etapas do método fenomenológico de que voltaremos a tratar.

Do ponto de vista epistemológico, a fundamentação do método fenomenológico supõe que já se tenha esclarecido a questão da estrutura da consciência, pois, para que se dê a passagem da pré-compreensão à compreensão, do pré-reflexivo ao reflexivo ou do puro vivido à consciência reflexiva do vivido, nós pressupomos saber o que é a consciência humana.

As investigações fenomenológicas de E. Husserl caracterizaram-se pelo exame inicial da estrutura da consciência. Para ele a consciência não é uma substância que suporta um espírito ou que está envolvida pelo corpo; ela não é também redutível àquilo que a observação empírica pode propiciar.

A consciência é ato e está sempre voltada para algo: para o mundo exterior, para as coisas, para os outros homens, para si mesma, para o seu ego, para a ação que o homem executa, para os seus sentimentos, para a sua imaginação e lembrança, etc. Husserl agrupa os atos da consciência em atos cognitivos ou intelectivos, atos afetivos e práticos. Esses atos não se dissociam na existência concreta do homem: eles são interligados pela estrutura intencional da consciência.

#### 4.1 Intencionalidade da consciência

A consciência entendida como ato nos interdiz de pensá-la com conteúdos inatos ou *a priori*. A consciência humana em sua existência concreta é finita e temporal, inserida numa cultura, numa dada sociedade e num dado momento histórico. É a consciência engajada, como fala Merleau-Ponty, ela não é apenas inserida no mundo, pois o seu “ser-no-mundo” é o poder de ter consciência desta inserção e de tomar posição em face desta inserção – é isto que define a noção de engajamento.

A consciência tem um duplo movimento, como se fosse de sístole e diástole, metáfora usada por Husserl, ou centrípeta e centrífuga, metáfora empregada por Merleau-Ponty.<sup>8</sup> Em termos técnicos isto significa que a consciência tem um movimento de imanência e de transcendência. A consciência se volta intencionalmente para o mundo e reflui intencionalmente sobre si mesma. A consciência é resultante, pois, deste duplo movimento de sua intencionalidade: aberta ao mundo e aos outros, surgindo no seio do entrecruzamento das suas condições de vida e experiência na família, desde a sua formação biopsíquica, bem como na vida da sociedade, na vida cultural que a

<sup>8</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.

envolve, na linguagem, no trabalho, na história, na política; a consciência é voltada para si mesma como consciência de si enquanto centro irradiador de intenções, de desejos e vontades, de luz compreensiva, em suma, consciência de si como um ego temporal e histórico.

É por isso que o fenômeno da fome, por exemplo, tal como ele é vivido pelas pessoas, tem dois aspectos indissociáveis em sua universalidade: um de natureza estrutural e formal que permite entender, falar e conceituar este fenômeno nele mesmo, tal como fazem os organismos internacionais de saúde e de alimentação, ou como pode ser feito em qualquer país de nosso planeta. Outro é de natureza material ou de conteúdo, que expressará a situação existencial concreta em que a fome é vivida por alguém, e que difere de um lugar para outro, de uma classe para outra. Assim, a fome do nordestino flagelado pela seca não é a mesma fome que a classe média urbana vivencia. A fome vivida pelas populações carentes no Brasil não se compara à fome vivida pelos desempregados, mas amparados pela previdência social, na Europa ou nos EUA. Os brasileiros expressam, pela sua modalidade de viver, a sua fome com todos os condicionamentos sociais, de classe, econômicos, culturais e políticos nela presentes. A fenomenologia existencial se interessará pela explicitação, descrição, compreensão, interpretação e ação sobre o fenômeno da fome em sua natureza material – e não em sua natureza meramente formal.

É por causa do reconhecimento atual de que um fenômeno social, como o da educação por exemplo, não pode mais ser analisado isoladamente da pessoa que vive tal fenômeno na sua totalidade existencial da sua condição de vida, é por causa disto, repito, que se diz serem as instituições sociais da sociedade contemporânea de tipo industrial as que provocam, produzem ou desencadeiam as condições de possibilidade de inúmeros problemas sociais, tais como o da fome, da incultura, da deseducação, do desemprego, mortalidade infantil crescente, doenças nervosas, alcoolismo, tóxicos, etc. A compreensão dos problemas sociais vividos pelo homem brasileiro passa, necessariamente, pela compreensão de como se cruzam, em sua existência, as violências institucionalizadas exercidas contra ele em sua vida concreta.

Pela análise da intencionalidade da consciência, vê-se que a relação entre sujeito (noese ou pólo noético, como se expressa Husserl, ao empregar este termo de origem da filosofia grega) e objeto (noema ou pólo noemático, termo igualmente de origem grega) são indissociáveis e que há uma ligação essencial entre ambos.<sup>9</sup> A consciência se dirige, se abre adiante do mundo, é sempre consciência de algo, e por

<sup>9</sup> Husserl prefere falar de relação noético-nomeática, de noese e noema, em vez de sujeito e objeto, para não ser confundido com o uso dado pelos positivistas à questão epistêmica das relações entre sujeito e objeto. Para estes, só é objeto científico aquele que pode ser observado e experimentado. Para Husserl, objeto é tudo aquilo que se apresenta como fenômeno para a consciência, podendo ser objeto real ou irreal, compreendendo, pois, aqueles objetos do tipo da imaginação, da lembrança, da alucinação, da matemática (objetos ideais), etc.

isto o fato originário e irredutível é a correlação entre um sujeito que se volta para um objeto, e um objeto que se mostra como fenômeno, em si mesmo, ao sujeito. A fenomenologia se orienta para os objetos enquanto intencionados pela consciência, procurando neles discernir a sua essência ou estrutura invariante fundamental. Essas essências não são representações de tipo psicológico, mas são fenômenos que se manifestam à consciência e que são por esta significados. Assim, a essência é constituída pela consciência como significado, isto é, a consciência dá sentido ao mundo, ela é origem de todo o significado, ela é doadora de significado, fazendo com que o mundo apareça como fenômeno significativo para a consciência.

Husserl distingue a intencionalidade do ato de significar, que é fruto de nossos juízos, de nossas tomadas de decisão voluntárias na ordem da significação, da intencionalidade operante, sempre atuante. Merleau-Ponty assim explica esta intencionalidade operante: é ela “que faz a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, em nossas apreciações, em nossa paisagem, mais claramente que no conhecimento objetivo, e que fornece o texto para o qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata”.<sup>10</sup>

#### 4.2 Descrição e intuição

Sabemos que a filosofia de Husserl nasceu como reação e como ruptura ao idealismo e ao positivismo. Do idealismo a ruptura se deu por divergir das construções *a priori* daquela filosofia; positivismo por este se desinteressar do conhecimento essencial das coisas, pois só considera válido o fenômeno empiricamente comprovado.

O lema de Husserl: “volta às coisas nelas mesmas”, nada mais é que uma tentativa para se chegar às coisas livre de preconceitos ou pressupostos interpretativos. É por isto que Husserl define a fenomenologia como “ciência dos fenômenos”, isto é, daquilo que é imediatamente dado em si mesmo à experiência da consciência ou como presença à consciência. O que se visa nesta experiência é descrever o fenômeno, procurando, pouco a pouco, que o seu núcleo essencial se desvele à consciência. Pode-se dizer, então, que o conteúdo inteligível dos fenômenos, em seu aspecto essencial, é captado por uma visão imediata ou “intuição da essência”. O método de investigação da fenomenologia é, pois, o intuitivo. É importante chamar a atenção para a passagem da intenção à intuição, tal como Husserl a opera.<sup>11</sup>

O objetivo de toda teoria do conhecimento ou de qualquer método filosófico é o de se chegar à evidência. Uma idéia precisa ser justificada e, se isto ocorre, nós a mantemos. Mas, diante da evidência contrária, esta idéia vai ser rejeitada, criticada ou revista. E, quando não há evidência favorável ou contrária, nós duvidamos da idéia.

<sup>10</sup> Merleau-Ponty, Maurice. op. cit. p. 15.

<sup>11</sup> Husserl, E. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard, 1950.

Um dos meios para se alcançar a evidência é a intuição, ou seja, a capacidade intelectual que o homem tem para conhecer certos princípios fundamentais de modo imediato, sem necessidade de intermediários de tipo demonstrativo. São apreendidos por uma visão intelectual imediata e direta, e os princípios assim apreendidos são evidentes por si sós.

A consciência, como já dissemos, se dirige intencionalmente para algo, diretamente e de uma maneira originária, ou seja, tal como isso se dá "em pessoa" – é a idéia de "volta às coisas nelas mesmas" realizada pela intuição. Pela visada direta, imediata, que é a intuição, nós apreendemos qualidades sensíveis (cores, som, cheiro, etc.) e significações ou essências inteligíveis. Esse imediato de que falamos acima não se define, não se demonstra, não se constrói intelectualmente. Ele é mostrado, ele é experimentado pela vivência, e ele pode ser explicitado em sua constituição significativa e essencial nesta experiência vivida.

Husserl chama de "redução" a uma série de procedimentos visando chegar, através da experiência vivida, ao núcleo especial ou invariante presente nesta experiência. Ele chama de "redução eidética" a aplicação metodológica da descrição dos fenômenos, visando deixar aparecer ou desvelar-se do acidental aquilo que é essencial.

O que interessa na descrição não são os "fatos" ou as suas "causas", pois estes interessam à ciência empírica. O que interessa na descrição são os fenômenos que se manifestam em si mesmos, tais como são, para a consciência.

Husserl chama de "redução transcendental" a colocação entre parênteses ou a suspensão dos juízos que visam provar a existência. Esta se experimenta concretamente. Ela não é demonstrável pela ciência ou pela filosofia. O que interessa é ver como esta vivência existencial dá-se a si mesma significado e valor, quer na sua vida pessoal, quer na coletiva. A fenomenologia transcendental nada mais é do que o estudo deste modo de aparecer das coisas para a consciência humana.

Mas, o estudo da subjetividade, imbricado na questão da consciência, não deve ser confundido com o estudo de nenhuma forma de individualismo e subjetivismo de experiências psicológicas singulares e exclusivamente pessoais. Não se trata de examinar o sujeito empírico, mas aquilo que Husserl denominou de sujeito transcendental. O que se quer nesta análise é explicar a estrutura universal e necessária da subjetividade, é tentar compreender e expressar, aprofundar e alargar a experiência do eu e do outro eu. A reflexão fenomenológica do ego mostra-nos que a realidade deste não é aquela de um eu isolado, mas sim a de uma intersubjetividade, ou seja, o relacionamento concreto na existência com outros eus no mundo de objetos, de coisas e da natureza física e social. A dimensão intersubjetiva leva a uma maior conscientização das exigências de integração do ego na coletividade, ou seja, da compreensão de sua finalidade na ação social e educacional. Mas, não percamos de vista que o objetivo de

Husserl é este conhecimento do ego e da intersubjetividade “purificados da contingência existencial”, ou seja, não se trata de fazer uma análise dos fatos, baseados em conceitos, mas de explicitar o sentido do conteúdo essencial dos fenômenos que se mostram ou se colocam no campo da consciência.

A intuição é doadora de significação, isto é, ela é um ser intelectual que constitui seus objetos. Ela não é um mero olhar, mas sim um ver com discernimento, um ver inteligente, cuja característica básica é a de significar ou dar sentido a algo, objeto desta visão. Por objeto entende-se tudo aquilo que é ou pode ser o termo do ato intencional da consciência. Assim, pode-se dizer que há tantas classes de objetos quantos são os atos da consciência. E, dentre estes, destacam-se os atos de percepção, de imaginação, de julgamento, da fala, da lembrança, da significação, da ação, da vontade, do desejo, etc. A intuição virá preencher de significados todos os atos da consciência.

A fenomenologia se apresenta como ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explicita, que se preocupa com a essência do vivido. Ela é uma ciência eidética material, pois os vividos intencionais dão forma aos conteúdos pela significação. Por se referir à essência, pode-se dizer ainda que a fenomenologia é uma ciência que se refere ao possível como uma modalidade da existência humana, enquanto esta se apresenta como um poder-ser e realizadora de projetos existenciais de natureza pessoal ou social.

São as seguintes as fases da descrição fenomenológica: situação de presença do sujeito em face do fenômeno a ser descrito (é o lema de “volta às coisas nelas mesmas”); descrever adequadamente o que é significativo ou essencial do próprio fenômeno; descrição compreensiva e interpretativa.

“Volta às coisas nelas mesmas” significa a atitude descritiva desprovida de “conceitos *a priori*”; o que se visa é redescobrir num encontro original, anterior a todas as informações já dadas, o que são as coisas nelas mesmas tais como se mostram ou aparecem à consciência perceptiva.

Descrever adequadamente os aspectos essenciais de um fenômeno é o modo que temos para afirmar que um dado fenômeno é, nele mesmo, inconfundível com outro. Trata-se de descrever o fenômeno tal como o percebemos. Para Merleau-Ponty a consciência está inserida no mundo, pois é a consciência de um sujeito existente no mundo, ela é a consciência de um “ser-no-mundo”. Ela é, pois, consciência engajada, consciência temporal, consciência ingênua e crítica. A análise descritiva destas formas da consciência situada faz parte do projeto compreensivo da consciência para a fenomenologia existencial. É por isso que Merleau-Ponty afirma que toda a significação para uma consciência é significação existencial. Daí, ainda, a sua afirmativa de que nunca poderemos abranger o fenômeno na sua riqueza significante em um só dos seus significados.

O fenômeno se dá em perspectivas, dada a sua manifestação à existência que é sempre situada. Por isto o sentido dado a um fenômeno se faz a partir dos diversos lugares de sua manifestação. Para ser significativo um determinado aspecto da descrição, é preciso que ele corresponda ao ponto de vista em que o sujeito o pode perceber. Mas, esclareçamos desde já, esta significação não é fruto de nenhum subjetivismo, ou seja, não é fruto de nenhuma atribuição arbitrária dos sujeitos, levando-nos a um relativismo das significações e das opiniões, negando-se, por este relativismo, a própria verdade. Significação subjetiva não é sinônimo de exclusividade para um indivíduo. Significação subjetiva quer dizer que ela é manifestação do fenômeno para um sujeito, a partir de um lugar e de um ponto de vista, que podem ser vivenciados e experimentados por quaisquer sujeitos que se posicionem neste lugar e neste ponto de vista. A significação subjetiva é, de fato, intersubjetiva, comunitária, e não individual e isolada.

A significação é vivência pessoal de um sujeito, pois é por ele experimentada, mas ela é ao mesmo tempo de valor universal, pois pode ser vivenciada, compreendida e comunicada por outros sujeitos, desde que atendam às condições acima enumeradas. Na significação se realiza a unidade fenomenológica do ato de dar sentido, ou a intenção significativa, e o ato de preenchimento significativo ou de referência à expressão.

A universalidade de sentido não é uma abstração formal. Ela é concreta, histórica e diz respeito à existência. Assim, ela é individual e coletiva, infinita e inesgotável. O sentido de um fenômeno não se esgota nos sentidos a ele atribuídos, pois o significativo é mais rico do que os significados que nós a ele atribuímos historicamente. Por isto, a busca de compreensão dos fenômenos nos mostra que ela jamais alcança o sentido pleno. A busca de plenitude de sentido é o que nos impulsiona à procura do que nos falta e faz serem relativas todas as nossas descobertas. Relativo se opõe a absoluto, mas não à verdade. É esta busca incessante que nos faz ultrapassar a experiência finita de significados adquiridos, em busca de outros novos; que nos faz recusar toda e qualquer forma de dogmatismo, pelo reconhecimento de que o sentido é emergente na confluência da manifestação do fenômeno e da perspectiva em que ele se dá a nós pela nossa posição em relação a ele; que nos faz recusar toda e qualquer forma de atribuição de plenitude a um sentido relativo; que nos faz experimentar aquilo que falta e que nos impele a buscas ininterruptas, quer pessoais, quer históricas e sociais. A compreensão verdadeira jamais é plena, totalmente clara ou transparente. Ela se realiza, conforme diz Merleau-Ponty, no jogo do claro-escuro do conhecimento, pois não há visão sem este jogo. A verdade se manifesta (se aclara) e se esconde (se oculta). Ora, este ocultamento se manifesta como tal, isto é, como ocultamento, e é ele que nos impulsiona na busca de seu "des-ocultamento", ou seja, de sua "des-coberta", ou na busca da verdade, conforme dizem Merleau-Ponty e Heidegger. É esta relação que o filósofo francês chamou também de visível e invisível.

A descrição compreensiva na educação quer alcançar a própria existência do homem em sua significação. Os homens dão à sua existência vários significados, que se acumulam e se transmitem, mas que diferem historicamente. Isto se manifesta nas obras que eles fazem, na cultura que eles ajudam a construir, nos diversos estilos que expressam o seu modo de existir, no trabalho que eles executam, nos afetos que eles nutrem e partilham, etc. É por tudo isto que a descrição compreensiva exige o seu complemento, que é a interpretação ou hermenêutica. Os significados se manifestam historicamente de modo diverso, e por isso é necessário passá-los pelo crivo da hermenêutica.<sup>12</sup>

Um fenômeno social como, por exemplo, o da educação se manifesta historicamente, culturalmente e socialmente de modo diversificado, requerendo uma pesquisa compreensivo-hermenêutica de seus significados. O que importa é descrever e compreender como é vivida e compreendida a educação tal como é vivida pelas populações.

Paul Ricoeur chama a atenção para o seguinte conflito que encontramos no campo da interpretação: nenhuma interpretação sozinha pode ser considerada exclusivamente como a única válida; quando isto é afirmado, trata-se de uma imposição ou dominação de um tipo de interpretação exercido sobre os demais, encobrendo conflitos de dominação de grupos, de uma classe social sobre a outra, de uma cultura dominante sobre outra. A experiência interpretativa pode, no entanto, possibilitar-nos outra forma de vivência e compreensão plural de sentidos, ou seja, de experiência humana do pluralismo, de respeito mútuo e de acolhimento.

#### *4.3 Ciência eidética do vivido*

Para E. Husserl, não é possível se constituir uma ciência fática sem explicitar os seus fundamentos, os quais se buscam na ciência eidética do vivido, ou seja, na experiência pré-reflexiva. Ele sustenta a tese de que cada região ôntica, que agrupa os entes nas regiões material, cultural, valorativa, etc. é que permite a constituição das diversas ciências empíricas. Compete, pois, à fenomenologia examinar, em nível eidético ou essencial, como se dá a constituição específica de cada região de objetos a serem estudados pela ciência.

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se perguntar como uma eidética educacional se concebe como estudo da região do ser que se ocupa da educação numa dada sociedade que está em contínua transformação e se organiza em sistemas de relações. O mundo da vida educacional, tal como ele é vivido pelos homens, é um mundo de coexistência e de conflitos. A análise da coexistência apresentar-se-á como sendo a forma originária peculiar da vida social onde a educação se situa, com os seus corre-

<sup>12</sup> Capalbo, Creusa, org. *Fenomenologia e hermenêutica*. Rio de Janeiro, Âmbito Cultural, 1983.

latos de liberdade, valor, significado, finalidade, sentido, ação. A ciência eidética do vivido educacional, a partir de então, se apresenta como a busca de fundamentos e como a explicitação de sua inserção concreta e existencial no mundo em sua cotidianidade. Mas, na descrição da vida cotidiana, é sempre a compreensão de sua essencialidade que deve ser objeto da reflexão fenomenológica.

Nos EUA – na Califórnia, principalmente – esta análise da vida cotidiana em sua dimensão compreensiva passou a chamar-se de etnometodologia. Ela toma por base a atuação dos membros leigos de um grupo e não só a visão dos cientistas em observação separada, do grupo. Surge, assim, a necessidade de se compreender qual o papel do educador nesta vida cotidiana, isto que se convencionou chamar de método da observação participante, a partir da Escola de Chicago.<sup>13</sup>

Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da percepção*, já assinalara que é pela e na percepção que se revela simultaneamente o sentido da existência das coisas e o sentido da existência do sujeito, indicando, pois, de modo implícito, a idéia de co-presença e de observação participante.

Neste tipo de observação participante não se trata de reconstruir *a posteriori* os dados observados. Trata-se de se obter um dado de maior significado, que dê possibilidade de compreensão de dados qualitativos e realmente vividos pelos sujeitos. Pode-se recorrer aos modelos de “pesquisa aberta”, que registram livremente as observações, que registram uma vivência e experiência pessoal com maior autenticidade e espontaneidade, tal como o fenômeno se mostra nele mesmo e por si mesmo.

A finalidade da pesquisa aberta é a de registrar a experiência vivida, registrar tudo aquilo que for julgado significativo para as informações colhidas. A coleta de informações pode ser indicada através de um pequeno número de tópicos, a título de sugestão, e que constituem o objeto da pesquisa, tais como, por exemplo, educação e higiene, condições de alimentação e educação, relação de poder e educação, etc.

Diante das sugestões, o pesquisador tem por tarefa descrever o fenômeno tal como se apresenta na ordem vivida de um determinado grupo ou de uma classe social. Ele se verá, então, diante de uma massa de dados brutos para os quais não há categorias prontas, predeterminadas ou formuladas *a priori*. A formulação das categorias far-se-á à luz dos dados brutos obtidos, visando classificá-los. Obtêm-se, desta forma, “categorias concretas” e não abstratas, em situação de pesquisa participante.

A observação ou percepção qualitativa dos dados busca separar o que é contingente daquilo que é essencial e que se mostra no próprio dado, oferecendo-nos, porém,

<sup>13</sup> Lazarsfeld, Paul. *Qualitative analyses*. Boston, Allyn and Bacon, 1972.

uma percepção inconclusa ou em perspectivas, conforme já haviam falado Husserl e Merleau-Ponty. Trata-se, assim, de uma qualidade objetiva percebida pela subjetividade.

A categoria concreta surge da situação em que é observada. Assim, por exemplo, se quero saber o que é uma doença grave para uma dada população, não vou partir da classificação médica de doença grave, tal como ela é apresentada pela Organização Mundial de Saúde. Vou partir daquilo que é vivido e relatado pela própria população, que considera, em sua vivência concreta, o que é para ela uma doença grave. Surge aqui a necessidade de elaboração de tipologias concretas do vivido, de que falara A. Schutz.

Neste trabalho de classificação já se exerce um esforço para se compreender o significado das informações obtidas. Pela análise descritiva, mediante a qual se vai percebendo o tipo e a qualidade da informação, chega-se a uma percepção mais clara, direta, intuitiva, ou, como dizem os psicólogos, tem-se um *insight* dos aspectos do significado subjetivo da situação, tal como ela se mostra para pesquisados e pesquisadores, que viveram juntos a situação de pesquisa participante.

## **5. Temas principais da fenomenologia existencial que podem interessar à pesquisa em educação**

Já dissemos, anteriormente, que o método fenomenológico está em relação direta com uma determinada temática. Vamos agora dar uma rápida visão da temática da fenomenologia existencial, inspirada na *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty.

### *5.1 Corpo próprio*

O que interessa na pesquisa fenomenológica do corpo não é a sua dimensão impessoal ou anônima, não é o seu organismo ou as suas funções. O corpo é o meu próprio corpo, tal como o percebo, diz Merleau-Ponty. Ele é o “movimento de ser no mundo”, possibilidade que nós temos de inerência ao mundo, corpo não-dividido em suas dimensões voluntárias e involuntárias, conscientes e inconscientes, de herança recebida e de projeto que faz vir o ser à existência.

O estudo do corpo próprio mostra, segundo Merleau-Ponty, que ele é o lugar de todas as ambigüidades, que ele é o lugar onde se dá a experiência da facticidade e do sentido emergente, o lugar onde se inscreve a reflexão e a ação, o lugar da precedência ontológica do sentir sobre o sensível, do pré-reflexivo sobre o reflexivo.

O trabalho de pesquisa sobre o corpo próprio consiste em descrever, explicitar e tornar compreensível esta experiência vivida originária. Aceitação ou recusa de seu próprio corpo, o corpo feminino e o masculino, a sexualidade são temas que precisam

ser investigados e compreendidos em nosso país, tais como eles se dão no campo educacional.

## 5.2 Intersubjetividade

A existência não é isolada, mas na realidade ela é uma experiência de intersubjetividade, de comunicação entre as pessoas, de modos de relacionamento interpessoal. A questão da compreensão da alteridade ou do outro nele mesmo, o qual embora sendo meu semelhante, não é o meu igual, coloca para a filosofia fenomenológica a questão da diferença e da identidade: somos idênticos em essência e diferentes em existência. O meu semelhante é um *alter ego*. A experiência originária da existência é também a da coexistência. Eu apreendo o outro nele mesmo pela experiência de vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo, percebê-lo, isto é, pelo seu corpo, seus gestos, seu comportamento, sua linguagem, sua ação, etc. Não há uma apreensão imediata da consciência do outro, conforme pensara Husserl. O outro só se apreende pela mediação de seu corpo e de seu comportamento significativo e expressivo, demonstra Merleau-Ponty.

A apreensão do outro nele mesmo se faz pela mediação de um sentimento interior, denominado por Husserl de “intropatia”, ou “empatia”. Eu compreendo empaticamente o que se passa no outro sem se fazer necessário que, para tal, tenha de viver aquilo que o outro está vivendo. A empatia é um sentimento pessoal que pode ser experimentado por todos nós. Mas tal sentimento não é, obrigatoriamente, igual para todas as pessoas. O grau de empatia vai variar de acordo com o grau de disponibilidade pessoal e de envolvimento que se tem, e que não é, forçosamente, igual para todos. A empatia permite a compreensão do sentimento do outro – é um modo de relacionamento entre as pessoas que permite o encontro e a convivência humana. Isto tudo implica mútua presença, mútua comunicação, em coexistência, ou misto que Husserl chamou de “intersubjetividade” ou experiência da compreensão da vida do mundo espiritual.

O mundo da vida (*Lebenswelt*) na esfera intersubjetiva é um mundo da vida do espírito. As pessoas humanas valem mais do que as coisas, pois elas são possuidoras de uma vida espiritual em comum que as coisas não possuem. A coexistência tem como correlatas as idéias de comunidade, união, reciprocidade, solidariedade, irmandade, respeito mútuo, liberdade, acolhimento, pluralismo, cidadania. O seu contrário – isto é, a não-existência em comum ou a ausência de compreensão empática – são instauradoras de desunião, falta de solidariedade, desacolhimento ou indiferença, estrangeiridade, dominação, violência, desrespeito à liberdade, monopolitismo, totalitarismo.

Na existência concreta da nossa vida cotidiana experimentamos esta dupla dimensão tensional e antagônica. O homem não é um puro poder-ser, ele é também um dever-ser existencial. O seu poder (dimensão política da sua existência) pode ser dominador ou não. Mas isto não se dá naturalmente ou mecanicamente. O poder só não será dominador se entrecruzar-se com o seu dever (dimensão ética da existência).

O homem é um poder-ser, ou seja, uma possibilidade que, para chegar a ser, deve empenhar-se em seu ser para tornar-se concretamente um dever-ser. Em outras palavras, sem liberdade não há dimensão ético-existencial. Pode haver adestramento, ajustamento, acomodação, todas as condutas da passividade humana.

A coexistência requer que a interferência subjetiva seja feita através da dimensão ética e em liberdade. A pesquisa das relações interpessoais é o estudo da liberdade em ato e em processo, bem como de tudo aquilo que a impede. A pesquisa do dever-ser da coexistência, isto é, da sua dimensão ética, é o estudo da vida biográfica no sentido utilizado por A. Schütz; é a análise da vida humana concreta enquanto processo de formação, conquista e desenvolvimento da ordem dos valores. Chega-se, assim, à elaboração eidética do vivido humano que a educação não pode esquecer e que, no seu aspecto essencial, a vida do homem consiste em conviver em liberdade e em conquistar os valores. O mundo da vida consiste em compreender que "viver é conviver". Por isto viver não é tão-somente possuir células vivas, organismo biológico, estruturas neurofisiológicas em funcionamento, tal como as ciências naturais definem a vida corpórea objetiva do homem.

### *5.3 Liberdade*

A fenomenologia pode descrever as experiências negativas ou positivas da liberdade, quer no plano pessoal, quer no social ou histórico-político. São experiências negativas, mas reveladoras da liberdade, aquelas em que a marca da sua ausência se faz sentir sob a forma da censura, da proibição à liberdade de pensamento e de expressão, das rupturas devidas às imposições ou limitações da liberdade entre as pessoas, das limitações impostas pela doença, pela falta de educação e cultura, pelo inconsciente, etc. Todas elas são experiências em que o homem se vê distanciado, anulado ou dilacerado de si mesmo.

A experiência positiva de liberdade é aquela que o homem vive como processo de libertação, de realização, de expansão de si mesmo e da sua vida.

São todas as experiências da participação e do engajamento na busca de plenificação de seu próprio ser. Trata-se de liberdade situada ou de ação em vista à realização de um projeto de vida, que leva em conta a situação existencial em que a liberdade se exercerá. O papel da educação é fundamental nesta direção.

### *5.4 A consciência crítica*

Nós já dissemos que a consciência é intencional. A fenomenologia existencial alarga a noção de intencionalidade, mostrando que ela não é só pertencente às estruturas da consciência, mas verdadeiramente à estrutura de toda a existência humana.

A consciência reflexiva emerge e se volta para a consciência pré-reflexiva, tematizando o que antes fora puramente vivido. Mas, a consciência reflexiva não é uniforme. Ela pode ser ingênua ou crítica. É pelo constante exercício reflexivo que se passa da consciência ingênua à consciência crítica, num processo conjunto de reflexão-ação. Este processo é denominado por alguns autores de conscientização. Ele é inacabado, sempre aberto a novos horizontes em que a conscientização não tiver ainda sido alcançada. Na verdade, consciência ingênua e consciência crítica convivem no homem.

Refletir é o exercício constante da justificativa e da argumentação sobre as razões e os porquês da ação e da educação. O exercício da atitude crítica se faz pela mediação dos outros que nos questionam e de nós mesmos que nos indagamos. A consciência crítica não é inata. Ela se aprende e se desenvolve. A primeira etapa para o exercício da consciência crítica é a de colocar à distância as evidências do senso comum, aquilo que se considera uma verdade por tradição, hábito, sem justificativas lógicas. Colocar à distância é o mesmo que colocar entre parênteses para indagar qual o significado essencial, qual a razão de ser, qual a justificativa arrazoada. Vejamos um exemplo. É um hábito tradicional dos trabalhos pedagógicos o aprendizado de técnicas para o ensino. Qual o significado essencial desta tradição? Isto faz parte do essencial do trabalho do educador? Quais as justificativas racionais que se apresentam às respostas dadas às questões acima?

A descrição da prática, tal como ela é vivida pela educação no Brasil contemporâneo, não quer ser uma descrição e análise de fatos, se a fizermos dentro do método fenomenológico. O que se busca é a compreensão ou a base essencial presente na prática tal como ela é vivida e descrita. Algumas questões podem orientar nesta direção. O que leva o sistema educacional a realizar a sua ação fora da promoção humana? Quais as intenções presentes neste fenômeno de distanciamento da promoção social do homem? É da essência da práxis do educador proporcionar assistência primária? Por que os cursos de pedagogia preparam nas suas escolas o profissional para ser um supervisor e um administrador escolar? Isto é essencial à sua práxis profissional?

O que a fenomenologia busca com estas indagações é a passagem da vivência pré-reflexiva desta prática do educador, para uma reflexão crítica sobre esta prática, em vista da compreensão intuitiva de sua estrutura essencial.

A consciência crítica não leva necessariamente à ação conforme a sua tomada de consciência. O agir envolve a dimensão ética da liberdade consciente e dos valores que motivam a ação, não bastando, assim, a posse de juízos esclarecidos pela consciência crítica, oferecidos pelo processo pedagógico.

A segunda etapa para o exercício da consciência crítica é, assim, a dúvida metódica: colocam-se em dúvida as evidências e as verdades já prontas a que estávamos habi-

tuados. O que se visa, com isto, é verificar se de fato esta evidência e esta verdade podem ser justificadas pela razão, e se nelas o seu caráter essencial e invariante está presente.

Vejamos um exemplo. A prática popular de colocar toucinho para atrair o bicho-de-pé não tinha, até então, justificativa teórico-científica. Esta prática era um hábito e uma tradição popular no Brasil. Ora, a justificativa crítica desta prática envolveu pesquisas médicas que, à luz da razão, buscaram os motivos desta prática, demonstrando que o seu caráter essencial era o sufocamento do bicho pelo toucinho colocado no pé, e que, para evitar isto, o bicho procurava evadir-se, penetrando, assim, no toucinho. O trabalho de reflexão crítica neste caso, como certamente em inúmeros outros, consistirá em explicar o que está implícito nos fenômenos, tais como são vividos.

A terceira etapa da consciência crítica é a compreensão da linguagem individual e social, da linguagem dos gestos e das expressões corporais, tais como o sorriso, os jovens rostos envelhecidos e sulcados das camadas sociais menos favorecidas, etc. A compreensão do que efetivamente está sendo expresso e comunicado, quer pela linguagem oral, quer pela escrita ou silenciosa das expressões corporais, é imprescindível para o conhecimento real dos condicionamentos e das situações existenciais. Nesta linguagem muita coisa está implícita e deve ser explicitada pela consciência crítica.

Vê-se, em conclusão, que a consciência crítica não é atemporal. Ao contrário, ela é temporal, histórica, inserida numa cultura e num contexto de classe social, nos quais se dá o fenômeno educacional.

### *5.5 O mundo*

O mundo não é a soma das coisas extensas e físicas, nem a totalidade dos objetos produzidos pelo homem na história. O mundo é aquele que se faz fenômeno, que aparece ou apresenta um sentido que se vive e se experimenta na interseção das experiências humanas, num contexto de lugar e de tempo, de cultura e de sociedade.

O mundo humano é o "lugar" que o homem habita é a "paisagem" que ele conhece e na qual convive com outros homens, é a terra em que nasceu e vive, é o lugar no qual se move. É tudo aquilo que o envolve e o cerca no seu espaço vivido.

O mundo humano é o do seu "tempo", da sua época, da sua geração, dos acontecimentos e das situações em que eles ocorrem. É no tempo humano que o sentido se manifesta nos eventos e que se vai articulando na tessitura viva da história. O mundo humano é o mundo da cultura e das civilizações, o mundo das ações significativas e valorativas. O mundo do homem não é apenas um mundo natural já dado, mas é, acima de tudo, o mundo que surge da sua ação intencional, da sua liberdade e da busca da sua verdade.

## 5.6 Valor, verdade e participação

A experiência humana do valor não se dissocia do conhecimento da verdade dos objetos para os quais a intencionalidade volitiva se dirige. O querer intencional é consequência da experiência vivida do valor, ou seja, ele adquire a forma de deliberação, de escolha ou tomada de decisão. O querer intencional se dirige para objetos, que podem ser reconhecidos como valiosos, mas nos quais a ação de sua busca só se determina por ato de vontade, mediante deliberação e decisão.

O momento da verdade, contido no ato de escolha e de decisão, revela o dinamismo humano que conduz para a ação. Assim, a deliberação e a tomada de decisão se realizam referindo-se à verdade do objeto reconhecido como um valor. Não se trata aqui de verdade lógica ou epistemológica, mas sim de verdade axiológica. Os atos de deliberar e de decidir, que inclinam para o valor, não são um ato de essência judicativa, ou seja, não pertencem à esfera do conhecimento, mas sim da vontade. Querer é dirigir-se para algo ao mesmo tempo em que se decide para esta direção.

A investigação atual sobre os valores se desdobra, pois, em duas direções, cruzando-se em seu caminho, e muitas vezes correndo paralelamente: de um lado o estudo do significado do valor em si mesmo (*ousia*) e de outro lado o alcance dos juízos de valor na decisão

Foram Nietzsche e M. Scheler quem deram os passos decisivos para converter a teoria dos valores em um trabalho filosófico autônomo. Nietzsche interpreta a atividade filosófica não mais como uma atividade da razão pura em face da realidade, mas sim como uma atividade da razão preferencial de escolha da aceitação ou da recusa diante da realidade. Trata-se de uma "atividade fundamentalmente valorativa", permitindo-nos compreender por que há visões do mundo diferentes diante da realidade e das ações humanas. Assim, as prioridades políticas, sociais, econômicas não são "positivas" nem "objetivas". Elas são respostas concretas, ações valorativas, que expressam uma certa visão do mundo e do homem, uma razão preferencial.

A teoria defendida por Scheler é a de que "o valor é apreendido por uma intuição emotiva". Trata-se de um ato intencional da consciência que "intui" o valor. A intuição é uma experiência vivida por um sujeito consciente, permitindo a este que, de modo imediato e sem intermediários: "Veja intelectualmente o valor. Assim, a experiência intuitiva dos valores vem acompanhada de um ato cognitivo que postula um juízo sobre um determinado valor. Este tipo de juízo axiológico, vivenciado na intuição emotiva do valor, não tem a forma de um juízo discursivo, ou seja, não se chega ao valor por um processo lógico de raciocínio demonstrativo."

Quando "vemos" ou captamos um valor de modo intuitivo há razões para se supor que ele tenha sido acompanhado de esforços discursivos anteriores. No entanto, se

intuição e pensamento discursivo não se excluem, nem por isto deixam de ser processos intencionais distintos. O conhecimento em seu conjunto encontra às vezes na intuição a origem do pensamento discursivo, e às vezes o seu término, ou o resultado final de uma evidência.

O conhecimento, ou a verdade do valor, encontram, assim, duas respostas, cada qual respondendo a uma direção da investigação, mas ambas necessárias à compreensão da totalidade do conhecimento do valor. A verdade axiológica tem seu fundamento na intuição emotiva, o que permite explicar que toda escolha e decisão se refere a verdade, ou seja, o querer está em relação com a verdade. A verdade, sob a forma judicativa do valor, é um processo discursivo subordinado às leis lógicas e epistemológicas do conhecimento humano.

Para Scheler a intuição emotiva não se confunde com preferências estimativas ou apreensões psicológicas. Trata-se de um "ato da consciência" que "intui o valor". Há, pois, uma "axiologia pura dos valores", ou uma teoria que explica os valores "em si mesmos". Por isto é que para Scheler o estudo dos valores corresponde a uma "teoria lógica do objeto" e a uma "teoria do pensamento".

A teoria lógica do valor é que nos impede de confundir o objeto valor com outros objetos, tais como o objeto ideal número ou o objeto real estrela. Os objetos ou entes reais das coisas naturais são circunscritos ao tempo e ao espaço. Os objetos ideais têm a sua forma de realidade na "idealidade", e podem ter validade; já o "ser valioso" tem a sua forma de realidade no "valer". Não se confunde, assim, o ser válido ou que tem validade, com o valor ou o ser valioso.

No entanto, Scheler não menospreza a experiência do valor, ou seja, a dimensão subjetiva da vivência do valor. As emoções do ser humano se referem sempre a um valor ou, para ser mais preciso, a emoção é correlata do valor. Assim, quando amamos, é certo que também nos alegamos. E tais emoções não são de caráter cognoscitivo nem volitivo. As emoções se referem ou se dirigem para valores que existem, diz Scheler, independentemente das emoções experimentadas pelos sujeitos. Daí a sua conclusão de que o valor é intemporal em sua forma substantiva.

Para a fenomenologia existencial, notadamente a que foi desenvolvida entre os franceses, a ênfase se dará no entrecruzamento da dimensão subjetiva do valor com a dimensão objetiva. Ou seja, sem a consciência que aprova ou não o objeto como valioso, o valor não se garante *a priori* ou "em si" como valor. O valor só vale se vier à existência pela atividade subjetiva da consciência atuante que o faz valer.

Se pensarmos, ainda, que este ato da consciência de valorar o valor na existência não se entende apenas como sendo exclusivo do indivíduo, mas é também coletivo, perceberemos a sua importância para os processos concretos de sua vida através da existência na ordem social e cultural.

As valorizações pessoais (critérios subjetivos) estão, pois, em relação às valorizações coletivas (critérios sociais), pois cada pessoa se encontra confrontada com as outras pessoas no sistema de necessidades e de interesses de desejos e de aspirações, assim como se defronta, no debate do acerto social das necessidades dos interesses e das ideologias, com a existência de outras pessoas seus semelhantes, fazendo com que a coexistência social se vivencie, quer sob a forma de consenso, quer sob a forma de tensão, ou ainda, sob a forma conflitual.

Esta atuação do homem junto com outros homens, na ordem da ação valorativa, implica a noção de participação e constitui um momento fundamental da manifestação da pessoa em sua vida concreta. A ação realizada pelas pessoas – em seus compromissos sociais e na sua vida social – são ações de valor pessoal que influem na sociedade. Não são, no entanto, necessariamente, de tipo participativo.

Examinemos primeiro o que significa uma ação de valor pessoal. Não se trata aqui de pensar a ação pelo prisma do valor moral referente a uma norma. O valor pessoal é intrínseco à realização da ação feita pela pessoa, pois a autodeterminação é inerente ao processo e à natureza da ação. Daí decorre a compreensão de que o valor pessoal se manifesta nas ações que os indivíduos executam. Pode-se, pois, pela ação, corretamente realizada, alcançar a esfera axiológica em que as pessoas estão imersas e entender, ainda, que os valores morais são uma decorrência dos valores pessoais.

Assim, por exemplo, se numa dada sociedade a prática da corrupção, dentro de certos padrões e limites, é considerada como não-merecedora de punição e não é um antivalor ético, isso decorre, como consequência, da vivência social dos valores pessoais que marcam a vida cotidiana das pessoas em sua vida pessoal e social. Assim, os valores pessoais antecedem os valores morais. A crise desta sociedade que assim pensa e age não é crise de valores, mas sim de homens com valores pessoais, ou seja, de seres conscientes em sua autodeterminação e responsabilidade. O valor pessoal, do ponto de vista axiológico, tem, pois, a significação de que, se a ação realizada por uma pessoa permite a realização da própria pessoa, ela é auto-realização.

Quando isto não ocorre, ou seja, quando a ação é feita sem conduzir à realização da própria pessoa, ela não é um valor pessoal, pois não conduz à autonomia ou ao auto-governo do homem quando atua em cooperação com outros homens. A ação, fruto do valor pessoal junto com os outros, caracteriza-se por ser uma ação participativa.

Fala-se muito, em nossos dias, em participação social, participação política, participação na tomada de decisões econômicas, etc. Fala-se pouco, no entanto, do sentido filosófico de participação. Participar da realização conjunta de algo implica, antes de mais nada, que neste atuar se conserve e se garanta o valor pessoal da própria ação, que se garanta a participação da pessoa em seu próprio ser, levando-os à auto-reali-

zação nesta ação em comum. Conclui-se daí que a participação, do ponto de vista filosófico, tem as características de realização do ser humano, de liberdade de autode-terminação e de cooperação. O oposto da participação é, pois, a não-realização do ser humano, o totalitarismo, a manipulação e o individualismo.

A participação é fator constitutivo das relações entre as pessoas que são verdadeiramente sujeitos de sua atenção na comunidade e na cooperação numa dada vida social. Concordamos com a distinção feita por K. Wojtyła em sua obra *Pessoa e ação*, quando ele distingue, seguindo os sociólogos, a diferença semântica que há entre “sociedade” e “comunidade”: a sociedade objetiva a comunidade, ou certo número de comunidades que se entrecruzam ou são complementares.

A relação social é de tipo “associativo” e a relação comunitária é de tipo “cooperativo”. O homem pertence e é membro de diferentes tipos de comunidade, onde ele estabelece diferentes formas de relações sociais, tais como: a de parentesco (comunidade familiar); a de compatriotismo (comunidade nacional); a de cidadão (comunidade de um país representado pelo Estado)

A ação de tipo associativa é em geral organizada com vistas a certos objetivos e finalidades determinados por seus estatutos. Conclui-se de tudo quanto foi dito que, do ponto de vista axiológico, a relação social de tipo cooperativo é superior à de tipo simplesmente associativo.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ver as seguintes obras: Wojtyła, K. *Persona y acción*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos Católica, 1982; Scheler, M. *Le formalisme en éthique et éthique matérielle des valeurs*, Paris, Gallimard, 1955; Osborne, H. *Foundations of the theory of value: an examination of value and value theories*. London, 1933; Stern, A. *La philosophie des valeurs: regards sur les tendances actuelles en Allemagne*. Paris, PUF, 1936; Polin, R. *La création des valeurs: recherches sur le fondement de l'objectivité axiologique*. Paris, Gallimard, 1945; *Les valeurs – Actes du III Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française*. Louvain, Nauwelaerts, 1948; Lavelle, L. *Traité des valeurs*. Paris, PUF, 1951-55. 2v; Stevenson, Ch. L. *Facts and value*. London, New Haven, 1963.