

**MÍRIAN LONGARETTI**

**CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DIÁLOGOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação – Linha de  
Pesquisa em Educação Matemática, Setor de  
Educação da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna  
Co-orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente  
Marafioti Garnica**

**CURITIBA  
2005**

## **CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DIÁLOGOS**

**MÍRIAN LONGARETTI**

**CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DIÁLOGOS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa em Educação Matemática, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna  
Co-orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica**

**CURITIBA  
2005**

*Dedico ao pedagogo francês **Hippolyte Léon Denizard Rivail**  
(1804-1869), pelo trabalho desenvolvido na Educação.*

## AGRADECIMENTOS

### *em especial...*

ao Prof. Dr. **Carlos Roberto Vianna**, meu orientador, pelas sábias observações e pelos constantes “reforços positivos”.

ao Prof. Dr. **Antonio Vicente Marafioti Garnica**, meu co-orientador, que carinhosa e pacientemente vivenciou minha incorporação do mito de Sísifo.

aos professores da **Linha de Pesquisa Educação Matemática**, pelas sugestões pertinentes.

### *profundos...*

aos meus **pais**, desta existência, por terem “me mandado” à escola.

ao pai dos meus filhos, com gratidão e carinho, **Luiz Antonio Kraenski**, não apenas por ter permitido que eu “fosse para a Universidade”, mas, ao compreender que “isso era importante para mim”, por incentivar-me a fazê-lo.

aos meus filhos, **Luiz** e **Mauro**, e minha “norinha” muito amada, **Andréa**, pela “torcida” e por acreditarem que “eu conseguiria”.

às minhas “netinhas”, **Alexandra**, **Natasha** e **Iara**, pelas orações “para que a vovó Mírian não desanimasse”.

ao Psiquiatra/psicoterapeuta psicodramatista Dr. **Alexandre Sech**, pelos ensinamentos em Psicologia Analítica, e críticas no campo da Filosofia.

ao Médico homeopata Dr. **Gilberto Taques Camargo**, pelo incentivo e “conselhos preciosos”.

à Dra. **Maderli Sech**, pelo seu espírito solidário, nas “tantas e tantas vezes” em que solicitei os ensinamentos de seu esposo, Dr. Alexandre.

aos colegas: **Lúcia Loss**, **Marlene de Araújo**, **Milena Silva**, **Irene Quequi**, **Marcos de Oliveira**, **Ivani Santucci**, **Viviane Machado**, **Mary Lane Hutner**, **Agnes de Carvalho**, **Donizete da Cruz**, **Vilmara Cavichiolo**, **Simone Bergmann**, **Rosane da Silva**, **Marise Manoel**, **Elizabete Contezini**, **Helenice Seara**, **Júlia Gerin** e **Eveline Mizuguchi**, que estiveram comigo em diferentes momentos da caminhada.

*Declaro que Auschwitz é a manifestação extrema de uma atitude que ainda prospera em nosso meio. Ela se revela no tratamento dispensado às minorias nas democracias industriais; na educação, inclusive na educação de perspectiva humanitária, que em geral consiste em transformar jovens maravilhosos em cópias apagadas e convencidas de seus professores; torna-se manifesta na ameaça nuclear, no aumento constante do número e da potência de armas mortais e na disposição de alguns pretensos patriotas a dar início a uma guerra perto da qual o Holocausto encolheria e se tornaria insignificante. Ela se mostra na destruição da natureza e das culturas “primitivas”, sem que se dê a menor atenção àqueles cuja vida fica, assim, privada de significado; na colossal vaidade de nossos intelectuais, na sua crença de que sabem precisamente o que a humanidade necessita e nos seus esforços implacáveis para recriar as pessoas à sua própria e triste semelhança; na megalomania infantil de alguns de nossos médicos que chantageiam os seus pacientes com o medo, mutilam-nos e depois os perseguem com elevadas contas; na falta de sentimento de muitos pretensos pesquisadores da verdade que torturam sistematicamente os animais, estudam o seu desconforto e recebem prêmios por tal crueldade. No meu entender, não existe nenhuma diferença entre os carrascos de Auschwitz e esses ‘benfeitores da humanidade’.*

*Paul Feyerabend*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 DAS INQUIETAÇÕES: O HORIZONTE PARA UM TEMA</b> .....	5
<b>2 DA QUESTÃO DIRETRIZ: LAKATOS X MERLEAU-PONTY</b> .....	28
2.1 LONGA CARTA AO MAURICE MERLEAU-PONTY.....	39
2.2 OUTRA LONGA CARTA.....	55
2.3 DOIS MONÓLOGOS NÃO FAZEM UM DIÁLOGO.....	73
<b>3 DA INVESTIGAÇÃO: ONDE, COM QUEM E COMO</b> .....	92
3.1 O QUALITATIVO E O FENOMENOLÓGICO.....	100
3.2 ONDE, COM QUEM E COMO.....	119
3.2.1 Voltando “às coisas mesmas”.....	127
3.2.2 (...) com um <i>Olhar</i> merleau-pontyano.....	177
<b>4 DA COMPREENSÃO: CONCEPÇÕES QUE SE REVELAM À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</b> .....	216
4.1 UMA PROPOSTA: O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	239
<b>5 DO CONHECIMENTO VIVIDO: A ENTREVISTA</b> .....	254
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	270
<b>APÊNDICES</b> .....	281
APÊNDICE 1-EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) E FENOMENOLOGIA.....	282
APÊNDICE 2-FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA: O CENÁRIO.....	310
APÊNDICE 3-PENETRANDO NO MUNDO DAS IDÉIAS DE MARTIN BUBER.....	445

## RESUMO

Este trabalho relaciona-se ao “conhecimento”, entendido à luz de uma epistemologia fenomenológica-hermenêutica. Tendo em vista o ensino da Matemática, busca-se estabelecer relações entre Husserl, Merleau-Ponty, suas concepções de conhecimento e possíveis conseqüências para a Educação Matemática. A partir de contribuições da Fenomenologia na Educação, e considerada a relação entre Fenomenologia e Psicologia Analítica, o conhecimento é concebido como vivência psíquica do sujeito. Uma revisão bibliográfica acerca de algumas categorias fenomenológicas é, inicialmente, realizada, e as compreensões da pesquisadora acerca do fenômeno focado, “como o professor lida com o seu conhecimento sistematizado em relação ao mundo vivido” são fortalecidas. A compreensão do fenômeno investigado possibilita tanto estabelecer vínculos com a região de inquérito da Educação Matemática, quanto algumas possibilidades ao professor de Matemática: olhar de diversas maneiras para a relação professor-aluno-saber. Em síntese, trabalha-se com a exigência de que o professor vivencie uma intenção pedagógica a ser efetivada na experiência de encontro com o seu aluno.

Palavras-chave: Educação Matemática; Conhecimento; Fenomenologia.



## ABSTRACT

This study discusses "knowledge" based on the so called Hermeneutical-Phenomenology approach, focusing some perspectives of the mathematics teaching, intending to draw connections among Husserl, Merleau-Ponty (and their knowledge conceptions) and possible consequences on Mathematics Education. Founded on researches that consider the contribution of the Phenomenology at Education and considering the relationship between Phenomenology and Analytical Psychology, "knowledge" is defined as the human psychic experience. First of all, a bibliography revision is made in order to sketch some phenomenological categories with which some comprehensions are built. "How teacher deals with systemized knowledge and which relations he/she can establish between such knowledge and his/her world (the husserlian *lebenswelt*)" can be taken as the guide-question to this research. Understanding this phenomenon we were able to set up some links between Mathematics Education and teachers' practice and experiences. In other words, our work establishes that teachers must take seriously their pedagogical intentions looking for building a close relation (the so-called "encounter") with their students.

Key-words: Mathematics Education; Knowledge; Phenomenology.

## INTRODUÇÃO

Tem-se como pano de fundo o cenário montado no seio da cultura europeia, entre meados do século XIX e meados do século XX. O trabalho consiste na busca de possíveis aproximações, sublinhando similaridades e divergências quanto à concepção – ou quanto às concepções – do conhecimento na Fenomenologia. Em particular, busca-se vincular tais compreensões e intencionalidades à região de inquérito da Educação Matemática.

Nesse palco e cenário intervêm, aos olhos de espectadores do século XXI, os *atores*: Conhecimento, Fenomenologia e Educação Matemática. Protagonistas e espectadores, com suas perplexidades, percebem e percebem-se.

E o que percebem?

Percebem o que se dá e se põe: na aula de um professor, que esteja em estado de inspiração fenomenológica, há o mundo ao redor. O ser humano – EU e TU – é visto como ser-no-mundo com possibilidades infinitas... , nunca de outra forma. No exercício de sua profissão, aquele professor se espanta: “Qual o futuro do meu mundo? Com o meu conhecimento, o que posso fazer por este mundo e futuro na pessoa do meu aluno?”.

Tais coisas estariam acontecendo por causa da cumplicidade entre consciência intencional e objeto intencional? Será o caráter perspectival do conhecimento da realidade vivida pelo homem-no-mundo o causador de tais fatos? Ou será porque nem todo sujeito-ao-mundo, ainda, experienciou o seu sujeito-no-mundo? Ou, ainda, talvez, nem todo sujeito-no-mundo experienciou o seu sujeito-ao-mundo? São perplexidades que inquietam e angustiam os sujeitos deste mundo-vida do século XXI.

Este trabalho, ao pretender desvelar sobre o modo como professores de Matemática lidam com o seu conhecimento matemático, relacionando-o ao mundo da vida, considera que a compreensão que os *sujeitos desta pesquisa* – Husserl e Merleau-Ponty – apresentam para a concepção de conhecimento seja uma considerável contribuição para a Educação Matemática.

Trabalho investigativo teórico, trata-se de uma dissertação entrelaçada com a pesquisa qualitativa, no viés fenomenológico-hermenêutico, tendo também a intenção

de gerar subsídios para uma discussão no universo de questões próprias à Educação Matemática, bem como com a preocupação de que a problemática aqui tratada corresponda a interesses da sociedade brasileira, em particular, pois a característica de intencionalidade do conhecimento, conforme a Fenomenologia, solicita que a relação “professor-conhecimento-mundo da vida”, que influencia, por sua vez, a relação “professor-aluno-saber”, seja reinterpretada.

Disso, cinco capítulos foram elaborados.

No primeiro capítulo, traz-se o histórico gerador da pesquisa, “das inquietações ao tema”, sendo apresentados elementos significativos e fundamentais de outros momentos – já ultrapassados – e interesses muito próximos, visando-se “possibilidades” para questões atuais.

O segundo capítulo, ao se compor de quatro tópicos, possibilitou a definição pela questão diretriz: “Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento – possíveis conseqüências para a Educação Matemática”.

Num entrelaçamento com a Pesquisa Qualitativa, a Fenomenologia-Hermenêutica e diálogos com outros autores, o terceiro capítulo, na primeira parte, expõe uma “visão de possibilidades” vinda dessas leituras e que desempenha o papel de fundante teórico da trajetória metodológica.

Na segunda parte desse capítulo, tenta-se mostrar o caminhar da pesquisa: onde, com quem e como. Com uma pretensão “grávida de intencionalidades”, o capítulo III trará uma discussão sobre os diferentes olhares da questão fenomenológica do conhecimento, apresentando considerações necessárias sobre a vida e a obra de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty, por se compreender que sejam de grande importância na contextualização histórica do fenômeno abordado – “conhecimento”.

Será então focado o contexto sócio-cultural-político e teórico inserido no pensamento dos séculos XIX e XX, relacionado ao mundo-vida dos *sujeitos* da pesquisa, pois trata-se de uma abordagem indispensável cuja pretensão é situar o pensamento fenomenológico husserliano na sua história, uma vez que para estudar Husserl e seus seguidores, com o seu próprio método – o método fenomenológico – é necessário considerar contextos específicos, situando-os em suas épocas. Trata-se de

um contexto onde o transcendental desce à história e os sujeitos já não são somente cada um para si: é no um para o outro que eles se sabem sujeitos.

O quarto capítulo, através de seus dois tópicos, busca expor um pensar a respeito de categorias centrais abordadas e desenvolvidas por esses fenomenólogos, insinuando-se a importância de suas presenças no ensino da Matemática. Assim, é apresentada uma compreensão do que concepções de conhecimento, nas perspectivas de Husserl e Merleau-Ponty, podem revelar, insinuando-se “possíveis conseqüências” para a Educação Matemática.

Com *seu olhar* pleno de intencionalidades, o viés fenomenológico-hermeneutico dará o suporte para que, a partir do material analisado, se caminhe ao encontro dessa compreensão.

No quinto capítulo, procurando mostrar a emergência de se reinterpretar a relação “professor – conhecimento – mundo da vida”, a preocupação “de que a problemática tratada nesta pesquisa – característica intencional do conhecimento – seja de interesse para a sociedade brasileira” é reforçada.

A carência de trabalhos que considerem *o modo* como o professor de Matemática “lida” com o seu conhecimento sistematizado – ao relacioná-lo com o mundo da vida –, do ponto de vista das *convergências* que podem ser estabelecidas entre as concepções de Husserl e Merleau-Ponty, motivou uma intenção de pesquisa.

A relação “professor-turma” exige do professor, preocupado com “aprender a ver” as coisas e o mundo, com intuir convergências de possibilidades diferenciadas, provenientes da “presença” intersubjetiva que se instaura nessa relação, uma postura em constante alerta, ou seja, um “estado de formação continuada”: aprender, progredir sempre, para que possa ser um “bom exemplo” entre os “bons exemplos” compromissados com a Educação.

Um educador matemático, inserido no contexto husserl-merleau-pontyano, pretende se ver sempre além de onde está, para entrar em novas áreas, “experenciando” novos conhecimentos, a partir da própria experiência de “ser” humano. Nesse sentido é que se entende como uma contribuição para a Educação Matemática a aproximação à concepção de conhecimento dos *sujeitos desta pesquisa*.

O trabalho contém apêndices que podem servir como suporte aos professores ainda não familiarizados com o universo da Fenomenologia, em particular com as idéias de Husserl e Merleau-Ponty.

**Advertência:**

Em diversos momentos deste trabalho são utilizados “recortes” de *fala falada* dos autores fundantes teóricos. Estes recortes são indicados nas notas de referência, mas foram fundidos em frases e sentidos originais para minhas intenções. Caso venha a ser citado algum desses trechos, para evitar mal-entendidos, convém mencionar esse fato, e o modo de construção do texto aqui adotado.

## 1 DAS INQUIETAÇÕES: O HORIZONTE PARA UM TEMA

Quando nos apaixonamos, somos necessariamente vítimas da ilusão de que, num certo sentido, *estivemos apaixonados desde sempre*. Toda a vida anterior assume a aparência de um caos que esperava apenas pelo gesto criador do amor, passa a já não ser legível senão a partir do advento do amor que lhe confere retroativamente sua significação, ou seja, que nos permite detectar nela os presságios de sua chegada. Dá-se com o amor o mesmo que com o herói de um dos contos das *Mil e Uma Noites*, que erra aqui e ali pelo deserto e entra por puro acaso numa caverna onde três sábios despertam de seu sono eterno e o saúdam: ‘Ah! Aí estás! Há mais de trezentos anos que te esperamos!’ Se o situarmos na seqüência linear dos acontecimentos, o encontro da pessoa amada se afigurará totalmente acidental, como o resultado de uma série de meros acasos, mas, posteriormente, temos de fato a sensação de que, desde o começo, ele estava previsto pelo destino, e não podemos evitar o assombro, como na famosa historinha: ‘Minha mãe nasceu em Brest, meu pai em Marselha e eu em Paris – como é maravilhoso que nos tenhamos encontrado!’

ZIZEK<sup>1</sup>

O que me inquieta?

Recordações do passado...

Uma sala de aula, de 1<sup>a</sup> série, do Grupo Escolar Cel. José Soares Marcondes, na cidade de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo, no ano de 1952. Esse foi o cenário para o diálogo entre a professora e uma de suas alunas:

Professora: “1+2 = 3”

Aluna: “1+2 parece 3”

Professora: “1+2 = 3”

Aluna: “Não, não... um mais dois parece três”

Professora: ?????????????????????????????????????

Após aulas e dias, dias e aulas, a professora, frustrada e desesperada, “solicitou” a presença do pai da aluna, na escola: “Sr. Longaretti, leve sua filha ao médico porque ela precisa de ajuda”.

O pai da criança, preocupado, atende ao solicitado pela professora. O médico, conversando com a criança, também, “solicita”: “Como é isso? Explica isso de que um mais dois não é igual a três. Que coisa é essa de que um mais dois parece três?”.

---

<sup>1</sup> ZIZEK, S. **O mais sublime dos histéricos**: Hegel com Lacan. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1991. p. 35.

A criança, então explica: “É assim ó... que nem eu pareço meu pai e minha mãe. É, mas eu não sou o meu pai... e eu não sou a minha mãe. Então, eu não posso ser o meu pai e minha mãe, porque eu só pareço eles”.

O médico – pediatra –, retirando seus óculos, talvez, para melhor compreender, fixa seus olhos cansados naquela criança e diz: “Por Hipócrates, o que temos aqui?”.

Coloca, novamente, seus óculos, reflete por alguns segundos, solta estrondosa gargalhada, chama o pai da criança e diz: “Sr. Longaretti, leve sua filha e... traga a professora”.

O pai da criança, analfabeto, por não querer “passar outra vergonha igual a essa”, decidiu que sua filha não retornaria mais à escola, mesmo, porque, “mulher não precisa estudar”. “Onde já se viu, você falar que um mais dois parece três???”.

Devido à insistência de um amigo do Sr. Longaretti, após dois anos, desse fato ocorrido em 1952, a criança conseguiu “a permissão” do próprio pai para retornar ao Grupo Escolar.

Ano de 1991... véspera de um início de greve por tempo indeterminado.

Cursava Filosofia (Licenciatura e Bacharelado), na Universidade Federal do Paraná. Um de meus professores – uma professora, mais precisamente – solicitou, como tarefa para as “férias de greve”, que fizéssemos um resumo de uma das obras de Edmund Husserl.

Foi a greve mais longa das acontecidas no transcorrer do Curso. Escolhi o único livro desse autor, disponível em uma livraria existente nas proximidades da Universidade: *A idéia da Fenomenologia*, escrito em 1907. Foi, assim, o meu primeiro contato com a expressão e o conteúdo do pensamento de Husserl.

Para desespero de minha família – esposo e dois filhos – passava as manhãs (horário do Curso de Filosofia) e todo o período das madrugadas, lendo e procurando compreender o que o autor “estaria querendo dizer com aquilo que ele não dizia”. Nos demais períodos – tarde e noite – lecionava em duas escolas estaduais, localizadas em diferentes cidades: Curitiba e Almirante Tamandaré.

Concluído o “resumo”, das idéias de Husserl, na datilografia do mesmo, feita pelo meu esposo, devo ter ouvido todos os “palavrões” existentes no idioma polonês. Explico, “aqueles termos” utilizados por Husserl, por não fazerem parte do nosso dia-a-dia, delongava, sobremaneira, a datilografia do resumo, realizada por uma pessoa que, após um exaustivo dia de trabalho, desejava o repouso da noite. Meus filhos, diante dos “palavrões” emitidos pelo pai, sentiam e demonstravam aflitiva emoção, pois entendiam que “alguma coisa não estava bem” e que isso era ruim para a mãe deles.

É declarado o fim da greve. Na primeira aula com a professora que havia solicitado a tarefa, ao observar que nenhum colega entregava “o tal resumo” e que, também, a professora não o solicitava, não me contive e, aproximando-me de sua mesa, disse: “Professora, gostaria de entregar a tarefa solicitada.” “Que tarefa?”, perguntou a professora. Respondi: “A tarefa solicitada para o período de greve.” Ao que minha professora perguntou: “E que tarefa foi essa?” Sentindo uma grande apreensão, respondi: “O resumo de um livro... de Husserl.”

Transparecendo indignação, minha professora sentenciou: “Ninguém resume Edmund Husserl!!!” Dito isso, pousou seu olhar nas páginas de um livro e ficou em silêncio, como que esquecendo-se de que “eu estava ali”. Voltei para “meu lugar” – na sala de aula –, sentei-me e disse para mim mesma: “Meu Deus, como vou contar isto em casa?”

Entretanto, não só contei como passei a ler as obras “de” e “sobre” Edmund Husserl. Palavras não poderiam descrever a emoção que se apossou de mim quando fico sabendo que, para Husserl, “o verdadeiro professor é como um pai”.<sup>2</sup> A emoção é justificada pelo seguinte: uma atitude irresponsável de um de meus professores, talvez em função dos

---

<sup>2</sup> Cf. KELKEL, A.L.; SCHÉNER, R. **Husserl**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1982. p. 10.

resultados de uma longa e infrutífera greve, poderia ter causado um “desestímulo” para compreender o pensamento husserliano, privando-me, assim, de um dos mais belos ensinamentos de Edmund Husserl. Aquela frase, escrita numa carta enviada ao seu velho mestre Brentano, em 1904, misto de carinho, respeito e gratidão, relaciona-se com uma de minhas angústias: o receio de limitações na compreensão *do ser* do meu “aluno”. Aluno que está a representar “turma”, o Outro, pois, na situação atual das salas de aula, a relação professor-turma deixa distante aquela tradicional relação professor-aluno.

A frase “O verdadeiro professor é como um pai”, estava, ali, diante dos meus olhos perplexos: aquele filósofo – que não se permitia resumir, segundo o julgamento da minha professora – apresentava um pensamento em perfeita harmonia com o meu modo de compreender, expressar e agir.

No ano de 1999, na mesma livraria, encontrei um “livrinho” intitulado *L'Oeil et l'Esprit*, de Maurice Merleau-Ponty. Lembro-me de, ao pagar pelo livro, no caixa da livraria, terem me dito: “Este livro é muito difícil. Este autor é complicado. É melhor a senhora escolher outro.” Sorri, dizendo: “Vou levá-lo ainda assim.”

Não mais interrompi minhas leituras sobre as idéias de Merleau-Ponty: uma obra, após a outra. Fiquei, inicialmente, fascinada por estes pensamentos merleau-pontyanos escritos em 1945: O percebido é apreendido de uma maneira individual, sendo dotado de um interior que não acabamos nunca de explorar. O mundo é o que vemos, contudo, precisamos aprender a vê-lo, pois o seu próprio sentido se constrói sob nossos olhos. Quanto ao sentido da palavra, é apreendido no contexto de uma situação (*Phénoménologie de la perception*). Trabalhando (1949-1952) sobre questões levantadas pela pedagogia e a psicologia, especialmente aquelas relativas à aprendizagem, Merleau-Ponty concluiu que as relações com o Outro – individual – são sempre complicadas porque, mesmo numa discussão de ordem objetiva, o triunfo da razão é sempre sentido como o triunfo da pessoa inteira. Nesse sentido, quando nos esforçamos em respeitar a autonomia do Outro, outorgando-lhe a liberdade, esse Outro não pode se sentir completamente livre pelo fato de que recebe essa liberdade do parceiro (*Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumé de cours*). Extremo espanto e perplexidade, quando li sobre o “corpo-próprio”, apossaram-se de mim. Merleau-Ponty, em 1945 (*Phénoménologie de la perception*), ofereceu ao mundo o núcleo de significações de sentido para o sujeito: o “corpo-próprio”. E eu havia concluído o Curso de Filosofia (1992) sem tomar ciência desse fato e... da existência de Maurice Merleau-Ponty. Através do corpo-próprio, esse filósofo oferecia possibilidades de uma racionalidade distinta à racionalidade da Ciência Moderna. Superando a ruptura cartesiana, com Merleau-Ponty, a união da alma com o corpo abre-se como possibilidade da consciência, entendida como intencionalidade: estar aberto a... Esses estudos merleau-pontyanos levaram-me a refletir sobre o modo como eu lidava com meus conhecimentos matemáticos na relação professor-aluno-mundo da vida.

... e interesses muito próximos, que visam a contribuir na solução de questões presentes no cotidiano do meu trabalho, pois esses fatos remotos não significam, apenas, algumas lembranças de um tempo já vivido, mas o despertar de inquietações que anseiam pela compreensão do presente e por indicadores que descortinem perspectivas e possibilidades futuras.



Um anseio inquietante pelo “conhecimento”, sempre se fez presente nas minhas experiências, primeiro como aluna, depois como professora e, agora, como assessora-pedagógica da equipe de Matemática do Departamento de Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/PR.

Ao reconhecer minha “ignorância”, buscando pelo “conhecimento”, angustiava-me a forma *como* professores de Matemática lidam com o seu “conhecimento sistematizado” tão desligado do “mundo da vida”.

Inquietava-me, também, o fato de o termo “conhecimento” apresentar uma “multiplicidade” de significações, interpretações e concepções. Inquietação diminuída com o caminhar pelo universo da Fenomenologia que defende a impossibilidade da “definição” dizer o que há a dizer, pois não se esgota o sentido da coisa definindo-a.<sup>3</sup> Começava a fazer, para mim, um certo sentido aquela multiplicidade.

Certos comportamentos e atitudes de professores possibilitaram-me constatar que algo se torna valioso na medida do interesse específico do indivíduo. Havia constatado – na escola, como professora e coordenadora de Matemática e, depois, no Departamento de Ensino Médio, como assessora pedagógica da equipe de Matemática – que nem todos os professores assumem sua própria concepção de conhecimento.

Alguns diziam “Nunca pensei nisso” e, outros, “Nunca precisei de uma concepção de conhecimento para ensinar”, e, outros, ainda, “Nem penso sobre “conhecimento”, já tenho tudo “esquematizado” na cabeça. Tenho, já, muito chão de sala de aula, não preciso saber dizer o que é o conhecimento. Conhecimento é... é... é conhecimento, ora”.

E essa constatação não se restringia apenas aos professores de Matemática.

Estava constatando, assim, a *percepção ambígua* do professor, ou melhor, uma “consciência que antes roça nos seus objetos, evita-os no momento em que vai colocá-los, antes os leva em conta, como o cego leva em conta os obstáculos, do que os reconhece, que não quer conhecê-los, ignora-os enquanto os conhece, conhece-os

---

<sup>3</sup> Para um aprofundamento ver: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: MARTINS FONTES, 1999, p. 431-433.

enquanto os ignora, e que serve de base a nossos atos e nossos conhecimentos expressos.”<sup>4</sup>

Nesse cenário merleau-pontyano, é o inconsciente que evita as situações que se resiste, posto que se trata de um saber que não se quer assumir.<sup>5</sup>

Assim, partindo do ponto de vista, “a concepção tem a ver com o que se faz”, inquietações e buscas por respostas conduziram-me à Matemática e à Filosofia: sou licenciada em Matemática (1977), formada pela PUC de Curitiba, e também licenciada e bacharela em Filosofia (1992), pela UFPR. O ambiente universitário “acordou” aquele perceber que havia adormecido, após os primeiros onze anos de estudos escolares: a grande distância entre o conhecimento científico do professor e o modo como ele lidava com o seu “conhecimento”, ao relacioná-lo com o mundo da vida. Em outras palavras, estava constatando que, também, para o professor universitário, o seu “conhecimento sistematizado” – compreendido e apropriado – apresentava-se com ausência de perspectivas sobre o “sentido da existência humana”. Ausência devida não só ao conhecimento sistematizado, mas, também ao próprio professor.

Ao conhecimento sistematizado, em primeiro lugar, porque a formação escolar, e principalmente a universitária, ensinou a separar as disciplinas, umas das outras, separando, assim, os objetos de seu contexto, perdendo-se o sentido do que está tecido em conjunto.

A lógica do pensamento que recorta e isola, ignora o subjetivo, o afetivo, o livre e o criador, projetando uma visão determinista, mecanicista, quantitativa e formalista sobre a sociedade e as relações humanas.

Portanto, quando isolado, o conhecimento deixa de ser pertinente, não responde “O que é o mundo?”, “Quem somos nós no mundo?”, desconsiderando uma qualidade fundamental do espírito humano: situar-se num contexto.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: MARTINS FONTES, 1991. p. 250-259.

<sup>5</sup> “O inconsciente não pode ser um processo 'em terceira pessoa', porquanto é ele que escolhe o que, de nós, será admitido na existência oficial, que evita os pensamentos ou as situações aos quais resistimos, não sendo, portanto um não-saber, mas antes um saber não-reconhecido, informulado, que não queremos assumir” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.259).

<sup>6</sup> Sugestão: MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: CORTEZ, 2002.

Husserl denunciou (1935) a crise da civilização contemporânea, como projeto racional, situando-a no fracasso da ciência para compreender o homem.

A ciência objetiva, pondo de lado as questões decisivas para uma autêntica humanidade, perde importância para a vida e o mundo, pois viver consiste em comprometer-se com o mundo que nos dá a experiência através do pensar.

Para Husserl, o homem é a subjetividade transcendental, e não um mero fato mundano: é o lugar da razão e da verdade.

Em oposição à perspectiva de um “sujeito transcendental” – preocupação da primeira fase do pensamento de Husserl – Merleau-Ponty fala de uma consciência engajada, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo. Neste contexto, o homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro, ou seja, não há homem interior, como não há mundo exterior, pois é impossível percebermos sentido fora do lugar da manifestação desse mesmo sentido: na existência.<sup>7</sup>

Ao professor, em segundo lugar, quando “apenas se comporta, mas não existe”, não se posiciona quanto à aplicabilidade do seu conhecimento, insistindo em atuar junto ao aluno para que este forme um conhecimento, sendo que, no geral, ele mesmo, não “sabe” duas questões básicas para os envolvidos com o ensino, com a Educação: “o que é o conhecimento?” e “como esse conhecimento aparece?”

Há professores, em todos os graus de escolaridade, que ainda não perceberam uma revolução de natureza metodológica: a educação matemática está a exigir novos papéis do professor e do aluno, no âmbito do denominado espaço de ensino-aprendizagem, com reflexos na prática didático-pedagógica.

Quando um professor “tem conhecimento”, podemos dizer que esse conhecimento está ligado à “posse” de informações articuladas. Por outro lado, quando “ele conhece”, esse conhecer associa-se, essencialmente, à “possibilidade” de ir além das informações.

A idéia de conhecimento liga-se à de significado. Logo, conhecer é, cada vez mais, conhecer o significado. “Compreender” é apreender a significação de uma coisa,

---

<sup>7</sup> Ver: MERLEAU-PONTY (1999, p. 5-14).

é ver a coisa em suas relações com outras coisas. Os significados dos signos, na língua corrente, como nas linguagens científicas, são construídos através de relações.

Isso considerado, para compor um cenário onde se possam situar com alguma nitidez as relações entre as noções de conhecimento e realidade, é necessário, então, articulá-las com outras concepções, como as de mundo, homem, ensino e aprendizagem.

Situações vivenciadas, rotineiramente, em sala de aula, onde o saber instituído confronta-se com as concepções prévias dos alunos, estão a dizer que o significado de “mundo” reveste-se, no entanto, para cada um, de valor diferente, dependendo da relação que o mundo tem em cada vida.

Portanto, a aprendizagem e o ensino, assujeitados às relações humanas presentes na sala de aula, abrem caminho para se introduzir um novo elemento, adjacente ao campo cognitivo. Estou me reportando, aqui, à subjetividade, e enfatizando que as idéias trazidas pelo aluno, as suas concepções espontâneas, são elemento fundamental a ser revelado na aprendizagem.

Assim, a fala é um elemento central na aprendizagem, pois permite que o aluno identifique suas limitações: descrevendo se aprende e... escutando se ensina. A descrição, a fala na justificativa dos alunos permite-lhes a exposição de erros – elementos facilitadores para a condução da aprendizagem. "Errar" faz parte do aprender, falar expõe o erro.

Essas considerações permitem um repensar sobre o ensino tradicional que, ainda, se faz vigente nas salas de aula do século XXI, com professores que não se apercebem de suas respostas prontas, sem nexos com o mundo da vida, e não consideram as falas de seus alunos.

No enfoque fenomenológico não há respostas sem importância, quando se está conduzindo um processo de aprendizagem, ainda que essa resposta seja “1+2 parece 3”.

Desconsiderar os aspectos subjetivos, no interior da sala de aula, é tomar um posicionamento unilateral, deixando de lado fatos relevantes para a condução do processo de ensino. Conduzir e sustentar os processos de aprendizagem particulares é um grande desafio para o professor. No entanto, professor-informante, aluno-receptor e professor-aluno são superados pelo professor-orientador, aluno-pesquisador e professor-turma.

Concordo com Heidegger, quando diz “O mestre que ensina ultrapassa os alunos que aprendem somente nisto: que ele deve aprender ainda muito mais do que eles porque deve aprender a deixar aprender”.<sup>8</sup>

Nesse sentido, reflexões sobre a educação matemática brasileira<sup>9</sup> enfatizam a necessidade de o saber matemático estar vinculado à realidade de nosso país. Entretanto, é pertinente perguntar: o que pretende, o professor, com o seu conhecimento, ao relacioná-lo com o mundo da vida?

Os gestos do comportamento, conforme Merleau-Ponty, deixam transparecer uma certa maneira de tratar o mundo: de “ser no mundo” ou de “existir”. O comportamento, sendo feito de relações, é simbólico e a condição de toda criação e novidade nos “fins” da conduta. O sujeito que “sabe” é capaz de improvisar e explorar sobre o desconhecido, visto que os atos humanos não têm significação própria, sendo compreendidos por referência às intenções da vida.

Todo comportamento que não é privilegiado será apreciado pelo sujeito como um comportamento difícil ou imperfeito.<sup>10</sup>

Estou colocando, aqui e agora, a importância do “exemplo” na relação professor-conhecimento-mundo da vida.

---

<sup>8</sup> HEIDEGGER, M. **Que significa pensar?** Buenos Aires-[Argentina]: EDITORIAL NOVA, 1958. p. 20.

<sup>9</sup> Trata-se do estudo realizado por FIORENTINI, D. "Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil", **Revista Zetetiké**, ano 3, n. 4, 1995.

<sup>10</sup> MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. Tradução: José de Anchieta Côrrea. Belo Horizonte-MG: INTERLIVROS, 1975.

Quando o professor “apenas se comporta” é porque, ainda, não se tornou capaz de constatar a realidade: suas próprias crenças, a instituição escola, a relação professor-turma, o ensino, etc. Em vez de falarmos de “comportamento”, deveríamos falar de “existência”, ensina Merleau-Ponty (*A estrutura do comportamento*, 1938).<sup>11</sup> Desse ponto de vista, a aprendizagem consiste não apenas de explicar a realidade, mas compreendê-la.

É na existência que Merleau-Ponty ancora sua filosofia. Criticando a Psicologia, pela tendência a tomar o comportamento como “dado”, quando na verdade é manifestação da vida que se tece, sua preocupação é compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade, saber o sentido do ser no mundo.

Nesse universo, quando o professor, considerando a realidade, passa a compreendê-la, não permanece no nível da explicação, ele “não se comporta, apenas, mas existe”.

Com a Fenomenologia, a compreensão passa a ser definida como um modo de conhecimento predominantemente interpretativo, indo de encontro à explicação, que é o modo, predominantemente, científico.

Qual seria a contribuição desses pensamentos para a Educação? Ao tentarmos compreender o mundo, apreender o sentido do modo como ele é vivido, não estaríamos tratando de uma aprendizagem humana e significativa?

Segundo Merleau-Ponty (1938), o mundo humano é caracterizado pelo aparecimento do símbolo, portanto, os indivíduos – a humanidade – poderiam estar correndo o risco de viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm.

E isso se explica, pois a Fenomenologia, com relação à existência, refere-se não apenas ao seu sentido, mas aos seus sentidos, sendo o símbolo, a concentração do sentido e dos sentidos da existência, com conseqüências para a Educação: falar da aprendizagem humana, no universo fenomenológico, é falar de sua natureza simbólica.

---

<sup>11</sup> Sugestão de leitura: REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: CORTEZ, 1990.

Educar-se consiste em apreender o sentido da existência humana, para que essa existência possa ser vivida humanamente. Aqui a causa de se dizer que a Fenomenologia, praticamente, identifica a aprendizagem e a compreensão: a aprendizagem consistiria em se tornar capaz de constatar a realidade, pois há um mundo a conhecer e este não é transcendentalmente construído pelo sujeito.

É assim que se deve entender a ausência de perspectivas sobre o “sentido da existência humana”, expressada por aquele professor que, ao lidar com o seu “conhecimento sistematizado”, em relação ao mundo da vida, apenas “se comporta”.

Numa dimensão sócio-cultural, o professor é solicitado a responder “que conhecimentos, que valores preciso cultivar se os que me nortearam até aqui levam as gerações novas a questionar o sentido de viver?” Não se trata de desdenhar o fazer científico, mas, de forma consciente se perguntar: “com o meu conhecimento, qual o futuro do meu mundo e o que eu posso fazer por ele, na pessoa do meu aluno?”

Isso posto, pergunta-se “Como interpretar o conhecimento, aquele conhecimento necessário para que possamos nos situar, efetivamente, no “mundo-da-vida”, tal como este é entendido pela Fenomenologia: meta e base de todo o conhecimento, inclusive o científico, e, por isso, mesmo mundo-horizonte?”

Para Edmund Husserl, “o conhecimento é, em todas as suas configurações, uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece”.<sup>12</sup>

Esta interpretação para o conhecimento, este significado atribuído por Husserl é de interesse ao educador matemático? E ao professor de Matemática? Educadores matemáticos e professores de Matemática sabem o que significa “vivência psíquica”?

Na abordagem fenomenológica, o “conhecimento” é de ordem subjetiva, pois é conhecimento do sujeito que conhece. Nesse sentido, numa relação professor-turma, um Sujeito, com um certo conhecimento, auxilia ao Outro – individual e/ou coletivo –

---

<sup>12</sup> HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. 2. ed. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1958. p. 42.

a quem aquele determinado conhecimento interessa, por meio do contato social, como acontece, por exemplo, no contexto da Educação.

Entretanto, o Outro não está conseguindo dialogar com os conhecimentos científicos para interpretar o mundo em que vive – o mundo vivido, o *Lebenswelt* husserliano –, sendo que isso, também, está se dando com o professor. O professor deveria auxiliar seu aluno através da relação “professor/conhecimento/mundo da vida” e não como acontece, freqüentemente, através da tradicional relação professor/aluno/saber, com o “saber” desvinculado do mundo da vida do aluno.

Que alcance pedagógico devemos reconhecer nessas considerações fenomenológicas? Como diz Merleau-Ponty, como haveria verdadeira troca entre aquele que sabe e aquele que não sabe?

Segundo o filósofo francês, Merleau-Ponty, ficamos às vezes a sonhar com o que poderia ser o ensino, se todos aqueles que dele participam, tendo de uma vez por todas rejeitado os ídolos, se entregassem à felicidade de refletir juntos.<sup>13</sup>

Uma reflexão sobre o alcance pedagógico da postura fenomenológica na sala-de-aula reconhecerá a ênfase na experiência de “perceber-se uma coisa”, sendo a racionalidade não vista como “um modo de ser” do aluno que é considerado na totalidade do seu pensar, sentir e agir na vida cotidiana.

Tem-se, assim, um contexto para um trabalho pedagógico onde professor-turma percebem, se percebem e falam do percebido, pois o pensamento não é subjetivo, interior ao sujeito, é mundano e existe contextualmente ao sermos com-o-outro.

Inseridos nesse cenário, os envolvidos com a situação de ensino e de aprendizagem da Matemática, trabalharão com suas próprias percepções e compreensões. Trata-se de um cenário onde há exploração dos *modos* pelos quais os

---

<sup>13</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 274-275).



objetos matemáticos se mostram a cada aluno e ao professor, como cada um “sente e vê” o mundo. Mundo este dado pelo corpo-próprio<sup>14</sup> e pela cultura.

Essa compreensão contribui para que o mundo faça sentido para o professor e sua “turma” – os seus alunos –, porque percebem sentido nas atividades que realizam.

Na atitude fenomenológica da educação, a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando: trata-se de um zelo do professor – o cuidado heideggeriano – com a aprendizagem da “sua turma”, propiciando para que dois seres diferentes – professor-turma –, situando-se na sua diferença, cheguem a se entender, uma vez que o percebido é apreendido de uma maneira individual e, para cada consciência intencional, há um objeto intencional.

Do meu ponto de vista, essa compreensão é a grande contribuição da Fenomenologia à Educação, à Educação Matemática em particular, uma vez que provoca mudanças no processo do ensino da Matemática, pois se “o conhecimento é vivência psíquica”, então a apropriação do compreendido revela uma unidade entre o compreender, o expressar e o agir.

Acrescento, ainda, que o desconhecimento sobre a possibilidade de algo, aparentemente, já conhecido, poder, também, ser conhecido sob várias outras perspectivas, e o desconhecimento da importância atribuída à linguagem, pela Fenomenologia, podem conduzir o professor para uma interpretação equivocada do “erro”.

Dito de outro modo, o professor que “ignora” que o conhecimento se dá na esfera subjetiva transcendental, pondo-se na intersubjetividade, através da linguagem, poderá não perceber que o “erro” do aluno está expressando suas experiências – seus conhecimentos – no mundo vivido. E o professor, quando “ignora”, poderá não

---

<sup>14</sup> “Corpo-próprio” é o lugar de onde vemos o mundo. É ele que dá um sentido aos objetos culturais e, às palavras, a sua significação, e nos permite ‘frequentar’ este mundo, ‘compreendê-lo, e encontrar uma significação para ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253-317).

perceber que o aluno, ao afirmar “ $1 + 2$  parece 3”, está expressando um modo de compreensão existencial.

Para o alcance pedagógico dessas considerações fenomenológicas, é necessário que se compreenda, primeiro, como Husserl apresenta a estrutura da consciência, enquanto intencionalidade e constituída por atos (perceber, imaginar, amar, odiar, ver, tocar, cheirar, etc.) com os quais visa algo.

A distinção entre atos e aquilo que é visado pelos mesmos é fundamental para a Matemática porque dá conta de explicar certas diferenças conceituais.

Husserl diz que as coisas caracterizam-se pelo seu inacabamento, pelo seu perspectivismo. No entanto, as “idéias” ou conceitos (significado ideal da coisa) são caracterizados pelo aspecto globalizador, total e acabado que possuem.

Qual seria a consequência deste pensar husserliano para a Matemática?

Temos, aqui, importantes implicações pedagógicas e, em especial, no ensino *da* Matemática, pois abre o campo para uma das mais importantes atividades da percepção: a imaginação transcendental.

A “imaginação transcendental” procura captar, na multiplicidade infinita dos esboços e perspectivas, a unidade de sentido que permite alcançar a idéia de uma “coisa” que, inesgotável em si mesma, se permite aprisionar pelo seu conceito uno e total.

Inquietação que se faz presente: o método “imaginação transcendental”, aplicado à Educação, não poderia levar a importantes e conclusivas respostas para questões que permeiam o cotidiano do mundo da vida escolar? A “imaginação transcendental” não poderia ser “aquela cumplicidade” ansiada pela Educação Matemática – preocupada com o ensino da Matemática – na construção do seu objeto de investigação?

Quando o professor se volta ao *Lebenswelt* e relaciona seu conhecimento com o mundo vivido, com o mundo que “nós existimos”, e não somente o teatro do nosso conhecimento, isso quer dizer que a Educação está refletindo sobre o modo de

presença do objeto ao sujeito, sobre a concepção do objeto e a concepção do sujeito. O professor estará compreendendo, afinal, o que quer dizer a enigmática proposição de Husserl: “A subjetividade transcendental é intersubjetividade”, ou seja, a relação entre a subjetividade solitária e o mundo objetivo é a mesma para todos os sujeitos.

Dito de outro modo...

... é no âmago do meu presente que encontro o sentido daqueles que o precederam, que encontro o modo de compreender a presença do outro no mesmo mundo, e é no próprio exercício da palavra que aprendo a compreender. (...) como evitar que as fronteiras do transcendental e do empírico se confundam se o transcendental é intersubjetividade? Pois, com o outro, é tudo quanto o outro vê de mim, é toda a minha facticidade que se encontra reintegrada à subjetividade (...) Assim, o [histórico] deixa de ser relação exterior de dois ou vários sujeitos absolutamente autônomos, tem um interior, adere à definição própria deles, já não é somente cada um para si, é também um para o outro que eles se sabem sujeitos.<sup>15</sup>

O professor, encarregado de compreender os fatos que se fazem presentes no desenrolar do ensino que pratica, põe-se filósofo: interpreta fatos que não observou por si mesmo, quando tais fatos disserem outra coisa e mais do que a ciência viu neles. E quando isto acontecer, estará percebendo que a sincronia envolve a diacronia, que o ponto de vista subjetivo envolve o ponto de vista objetivo.

Qual seria a utilidade, para o educador matemático, de possuir uma concepção de conhecimento, e isso não apenas de modo inconsciente?

Seria relevante, para o educador matemático, para o professor de Matemática *ter consciência* da concepção de conhecimento possuída? Ou seria um obstáculo? Quando tal concepção é consciente, será que é utilizada na relação professor-conhecimento-mundo da vida? É possível perceber, através da relação professor-aluno-saber, a concepção de conhecimento do professor de Matemática? E do educador matemático?

---

<sup>15</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 104-115).

É indispensável, realmente, uma concepção acerca de “conhecimento” para trabalharmos em Educação Matemática? E na Matemática, que vantagens “isso” traz?

Que dificuldades – ou vantagens – acarreta a ausência de um pensar sobre “conhecimento”? Pensar *como* o desdobramento da compreensão existencial em interpretação e comunicação, envolvendo as mudanças e possibilidades destes atos e modos de conhecer: um pensar em sintonia com o pensamento de Heidegger e Merleau-Ponty.<sup>16</sup>

O significado atribuído por Husserl ao conhecimento me inquietou e direcionou minha escolha pelo tema desta investigação: CONHECIMENTO.

Assim, iniciei meu trabalho investigativo procurando num dicionário pelo significado da palavra *conhecimento*: “ato ou efeito de conhecer”. Encontrei, ainda, que “conhecer é aprender certa e claramente com a mente e os sentidos”.<sup>17</sup>

Consultando um dicionário de Psicologia, vi que “em oposição ao conhecimento ontológico da Filosofia, na Psicologia, o conhecimento possui mais intensamente o caráter de se adquirir evidência sobre a estrutura dos processos psíquicos com base em investigações experimentais sistemáticas”.<sup>18</sup>

Consultei bibliografia de caráter filosófico sobre “conhecimento”, chegando a termos de significação muito próxima (ciência, saber), a termos necessários à definição do termo “conhecimento”, ou termos cuja definição depende dele (intuição, adequação, método, objeto, sujeito, experiência, fenômeno, compreensão, consciência, razão<sup>19</sup>) e a termos de significação oposta (ignorância, desconhecido, crença, opinião).

Ou seja, encontrei relação de vizinhança, relação de dependência e relação de oposição ao termo conhecimento.<sup>20</sup>

---

<sup>16</sup> Ver: HEIDGGER (1958); MERLEAU-PONTY (1999)

<sup>17</sup> CONHECIMENTO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: OBJETIVA, 2001. p. 802.

<sup>18</sup> ANTONS, K. et al. **Dicionário de psicologia DORSCH**. Petrópolis-Rio de Janeiro: VOZES, 2001. p. 180-181.

<sup>19</sup> Em uma das fases do seu pensar, Husserl considerou “razão” como uma forma de estrutura universal, que conduz a possibilidades de confirmação e verificação. Estas levariam à evidência: adquirida ou por adquirir (HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. São Paulo: MADRAS, 2001. p. 73).

<sup>20</sup> RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: SCIPIONE, 1994. p.48.

Portanto, investigando o significado da palavra “conhecimento”, cheguei às palavras “compreensão”, “consciência” e “razão”.

Dito de outro modo, veladamente, abordei o tema conhecimento de *forma* hermenêutica.

Evidentemente, uma busca mais profunda levaria a “outras coisas”. Assim, num dicionário de filosofia, consegui o seguinte: “com a fenomenologia, a compreensão passa a ser definida como um modo de conhecimento predominantemente interpretativo.”<sup>21</sup> Aqui, já não há mais como “não perceber” a manifestação explícita da Hermenêutica que, por sinal, é muito adequada para a fundamentação teórica do presente trabalho. A fenomenologia hermenêutica abre o campo do *desvelar* para o que se pretende conhecer, pelos intrincados caminhos da compreensão e interpretação.

O dicionário acrescentava, também, que a compreensão é um modo de conhecimento de ordem intuitiva e sintética, levando o sujeito cognoscente a identificar-se com as significações intencionais. A compreensão procede a uma apreensão imediata e íntima da essência de um fato humano, isto é, do seu sentido. E, no mesmo dicionário, encontrei que “não podemos empregar 'consciência' de maneira absoluta: toda consciência é consciência de alguma coisa distinta dela mesma”.<sup>22</sup>

Diante desse quadro, “compreensão como um modo de conhecimento interpretativo”, “compreensão como um modo de conhecimento de ordem intuitiva e sintética” e “sujeito cognoscente identificando-se com significações intencionais”, um questionamento aconteceu: todo conhecimento implica compreensão?

Para trabalhar essa questão, Husserl se debruçou sobre a relação “intenção de significação” e “preenchimento de significação”. Dizendo numa expressão mais tradicional, sobre a relação “conceito” e “intuição correspondente”.

---

<sup>21</sup> JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1991. p. 52.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 56.

Usando “significação” (*Bedeutung*) como sinônimo de “sentido” (*Sinn*), Husserl relaciona-os, indiferentemente, para estudar a “expressão” dentro dos atos de falar e não como entidade abstrata da lingüística.

Nesse palco fenomenológico, Edmund Husserl chama à cena uma personagem: *Erlebnisklasse*.<sup>23</sup>

Em Husserl, a significação da “expressão de um perceber” não está nesse “perceber”, mas na intencionalidade dos atos que causaram a percepção. Na vivência, o que é conhecido não é a síntese de juízo propriamente dita, é antes o seu correlato objetivo. É neste contexto que “nem todo significar encerra um conhecer.”<sup>24</sup>

Assim, a percepção, que fundamenta o ato do conhecimento, seria o determinante da significação, mas não a contendo.

Deixando de lado dicionários, filosofias, filósofos e conceitos prontos e acabados, aqui e agora, é fundamental explicitar o que é, *para mim*, “conhecimento”.

“Conhecimento”, para mim, é o *acervo* de experiências realizadas pelo Homem, possibilitando-o ver a “Verdade” e desprender-se do estado de “Ignorância”. “Experiência” *como* vivência vivida pelo sujeito que a vive.<sup>25</sup>

Nesse sentido, para mim, nem todo conhecimento implica compreensão, mas é potencialidade para... compreensão, é *existir em potência*. A compreensão seria o *existir em ato*.<sup>26</sup>

Assim, no contexto deste trabalho, não considero “ignorância” como “um tipo de conhecimento”: *meu conceito* de conhecimento mantém uma relação de oposição com o conceito de ignorância, e a “Verdade” deve ser entendida como desvelamento

---

<sup>23</sup> *Erlebnisklasse*: classe de vivências. *Erlebnis*, designa “atos psíquicos caracterizados pela intencionalidade” (HUSSERL, 1992a. p.7, nota 4).

<sup>24</sup> Ver: HUSSERL (1992a, p. 7-155).

<sup>25</sup> “E o que é a vivência (Erlebnis) da consciência?”, questiona Husserl. É tudo que encontramos na consciência. As vivências intencionais orientam ou impulsionam o sujeito para seu objeto. A intencionalidade “nada mais significa que esta particularidade que tem a consciência de ser consciência de algo, de trazer, em sua qualidade de cogito, seu cogitatum em si mesmo”(HUSSERL, 2001, p. 51, 2002, p. 32).

<sup>26</sup> Está se fazendo aqui uma analogia aos ensinamentos de Aristóteles (Metafísica): "ato" é o fato de uma coisa existir em realidade e não da maneira pela qual dizemos que ela existe em potência, quando dizemos, por exemplo, que Hermes, a estátua, está em potência na madeira. A outra maneira de existir é a existência em ato.

(*alethéia*), como o “dirigindo-se à própria coisa em seu modo de manifestar-se no mundo”. Nesse processo de desvelamento, verdades “se dão em perfis” e caminham para a...Verdade; conhecimentos “são vivências psíquicas” e caminham para o... Conhecimento. Acrescento ainda que, *para mim*, os conceitos “Verdade” e “Conhecimento” caminham para... em algum momento se sobreponem, ou seja, a “Verdade é um bem definitivamente adquirido, chamado então de Conhecimento.”<sup>27</sup> Nesse momento, a Compreensão se dá.

Foi necessário, também, buscar apoio em educadores matemáticos brasileiros<sup>28</sup>, que desenvolvem suas pesquisas no viés fenomenológico, porque é uma preocupação saber que a problemática pela qual me interesse corresponda a interesses da comunidade, buscando por formas de com ela interagir.

É sabido que a corrente fenomenológica é uma das opções para a Filosofia da Educação e, no Brasil, tem lançado desafios para uma Fenomenologia da Educação relacionada com a realidade brasileira, tendo encontrado, já, ressonância nos trabalhos de alguns professores.<sup>29</sup>

Para a Fenomenologia da Educação, a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando. Esta característica direcionou meu interesse para uma investigação sob o viés fenomenológico, em virtude do que experienciei, em 1952, na cidade de Presidente Prudente, além das questões que se põem, quando em contato com professores atuantes nas escolas, no desenvolvimento das minhas atividades no Departamento de Ensino Médio.

Minha justificativa pela busca de concepções do termo “conhecimento”, no campo da Fenomenologia, sustenta-se na possibilidade de gerar subsídios para se discutir como concepções de conhecimento, no viés fenomenológico, podem intervir

---

<sup>27</sup> Sugestão de leitura: HUSSERL (2001, p. 28).

<sup>28</sup> Cita-se, por exemplo: Maria A.V. BICUDO, Ildeo Moreira COÊLHO, Antonio V.M. GARNICA, Ocsana DANYLUK, Ozeneide V. de M. MACHADO, Vitória H.C. ESPOSITO, Isabel F. CAPPELLETTI, Joel MARTINS, Adão J. PEIXOTO, Enilda R. de A.BUENO, Rosa M. PAULO e Verilda S. KLUTH.

<sup>29</sup> Cf. REZENDE (1990, p. 14). Rezende refere-se a "alguns professores da Unicamp", sem mencioná-los, mas informando que teriam convivido com mestres da envergadura de um De Waelhens, um Ladrière, um Taminioux.

na região de inquérito da Educação Matemática, com ressonâncias no ensino da Matemática, e, em particular, no solo brasileiro.

Pretendo, também, ter parte num resultado de divulgação sobre a compreensão que a Fenomenologia apresenta para a concepção de conhecimento, pois, do meu ponto de vista, esta é uma considerável contribuição para a Educação.

Embora busque inspiração nas categorias fenomenológicas que, de alguma forma, possam se relacionar com a Educação Matemática e a Matemática, reconheço que o contexto contemporâneo é significativamente diferente daquele vivido pelos fenomenólogos – fundantes teóricos principais – que darão sustentação epistemológica para este trabalho, pois foram “sujeitos-no-mundo” entre 1859 e 1961, quando hoje fala-se, por exemplo, em “ciências cognitivas” e “inteligência artificial” entre outras novidades.

Apesar de toda a atividade da Fenomenologia, trata-se de uma escola filosófica que permanece pouco influente, segundo alguns, e com aplicações nas mais diversas áreas de conhecimento, segundo outros.<sup>30</sup>

Considerando que a Fenomenologia trata de categorias acentuadamente relevantes às ciências contemporâneas, como, por exemplo, a concepção de “corpo”, acredito que este seja o momento para uma *nova abordagem* da “implementação” da visão fenomenológica na Educação.

A cultura científica ocidental, ao solicitar que o “corpo” seja visto tanto como estruturas físicas quanto como estruturas experienciais vividas, como algo externo e interno, como biológico e fenomenológico, está reconhecendo o que Merleau-Ponty ofereceu ao mundo: a impossibilidade da separação conhecimento-cognição-experiência. E esse “oferecimento” aconteceu nas décadas de 40 e 50, através de suas pesquisas sobre questões levantadas pela pedagogia e a psicologia, especialmente a

---

<sup>30</sup> A Fenomenologia apresenta muitos seguidores no cenário contemporâneo. Cita-se, por exemplo, Michel Foucault (*As palavras e as coisas*) e Jacques Derrida (*A voz e o fenômeno*). Na etnometodologia e psicologia clínica, D. Sudnow, Jaspers, Binswanger, Lecky e Rogers. Na Matemática, Robert S. Tragesser (*Phenomenology and Logic*, 1977) e Jean Desanti (*As Idealidades Matemáticas*, 1976). Na Educação Matemática, Marcelo C. Borba (*Um estudo de etnomatemática*, 1987), José G. A. M. da Silva (*O ensino da matemática*, 1987) e Ocsana Danyluk (*Alfabetização matemática*, 2002).



aprendizagem, relacionando-a com a entrada do homem no mundo simbólico e na cultura.

Nesse contexto, um professor de Matemática, de inclinação fenomenológica, refletindo sobre a relação “saber matemático ensinado-matemática no mundo da vida”, poderá se admirar: “despertamos em um mundo, não o projetamos. Descobrimo-nos com esse mundo, despertando tanto para nós mesmos quanto para o mundo que habitamos. Vivendo, refletimos sobre esse mundo e crescemos. Refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, sendo que nosso ‘corpo’ possibilita que reflitamos sobre esse mundo. Ou seja, percebemo-nos, então, em um mundo que parece que já existia antes da reflexão e que, no entanto, não é separado de nós.”<sup>31</sup>

O que procuro oferecer neste trabalho é, portanto, “um passo adiante” que consiste na apresentação de uma nova forma de interpretar a relação “conhecimento do professor-mundo da vida”, uma vez que não podemos compreender o movimento do “corpo” – estrutura biológica quanto fenomenológica, estrutura física quanto experiência vivida, interno quanto externo – sem que se considere a relação “ciência-experiência humana”.

No contexto da Educação Matemática e do ensino *da* Matemática, o conhecimento matemático do professor precisa ampliar seus horizontes para incluir a experiência humana vivida e as possibilidades de transformação inerentes a esta mesma experiência. Por outro lado, a experiência humana cotidiana deve ampliar seus horizontes para se beneficiar dos estudos elaborados pela Ciência, e mais particularmente pela Ciência Matemática.

Nesse sentido, preocupo-me com o desencadear de possibilidades transformadoras da experiência humana em uma cultura científica. A esta possibilidade de transito entre Ciência Matemática e conhecimento matemático do cotidiano, proponho a expressão “fenomenologização matemática”.

---

<sup>31</sup> Raciocínio inspirado em MERLEAU-PONTY (1999, p. 3-20, 205-212, 401-463).

O que é isto, “fenomenologização matemática”?

É a Matemática que se mostra, tornando-se um fenômeno para o sujeito, criando formas de expressão grávidas do seu significado.

Carregado de historicidade, o fenômeno Matemática, objeto percebido ou produzido, é a *noema* husserliana. O modo como se dá, se deixa perceber ou conhecer, pelo sujeito, é o ato do entendimento ao apreendido e elaborado pela consciência: *noesis*...

... nosso interesse será inquirir retrospectivamente no sentido mais original em que uma vez surgiu a geometria, que estava presente como uma tradição de milênios, que ainda está presente para nós, e ainda está sendo elaborada num desenvolvimento vivo; inquirimos naquele sentido em que ela aparece na história pela primeira vez – no qual ela teve que aparecer ainda que nada saibamos dos primeiros criadores e mesmo que não estejamos questionando sobre eles.<sup>32</sup>

A Fenomenologia faz do fenômeno, com todo o cuidado metodológico, seu ponto de partida, distinguindo-se, assim, de outros pontos de partida, que saem de propriedades e fatos que não são dados fenomenologicamente.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (...) O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser...<sup>33</sup>

Assim, através da intersecção das experiências vivenciadas, Merleau-Ponty aponta um modo de alcançar a explicitação do sentido do ser.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> HUSSERL (1936), conforme tradução de Maria A.V. Bicudo, do manuscrito husserliano de 1936, “A Origem da Geometria”.

<sup>33</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 18-19, 1945, p. xv).

<sup>34</sup> “Intersecção” *como* sendo o encadeamento de raciocínio desenvolvido sobre um mesmo tema ou idéia. E o que isso significa? A possibilidade das transcendências formando núcleos de idéias, bem como a junção de diferentes expressões que se referem a uma mesma idéia, estão sendo consideradas. Ver: KLUTH, V.S. **O que acontece no encontro sujeito-matemática?** Dissertação de Mestrado, 1997. p. 109-110.

Uma investigação sobre a noção de conhecimento vigente dentro da Fenomenologia, mesmo com abordagens diferenciadas – que ora encerram o sujeito na consciência de si, isolando-o do mundo vivido (Husserl), ora colocam o sujeito no mundo, que é a pátria de toda racionalidade (Merleau-Ponty); que ora mundo é a soma dos objetos de uma experiência possível (Husserl), ora mundo é o lugar onde o homem mantém relações consigo mesmo (Heidegger); que ora o homem nada mais é do que seu projeto (Sartre), ora o homem é uma idéia histórica (Merleau-Ponty) –, há de ser uma grande contribuição para a Educação Matemática e a Matemática, pois, na ótica fenomenológica, o conhecimento tem característica de intencionalidade, expressando uma consciência que se move de um “eu penso” para um “eu posso” original.

O que, de fato, se espera de um professor, quer seja atuante nos primeiros ensinamentos, quer seja envolvido com o ensino acadêmico?

Na “missão de transmitir conhecimentos”, esse professor não sobreviverá. É no encontro com o aluno – a turma – que o professor sobrevive, pois o encontro lhe dá condições para construir a consciência do seu “papel de facilitador da aprendizagem”.

O professor do Século XXI já percebeu que seus alunos não dão respostas, uma vez que estão ocupados em fazer perguntas. Isso porque “todo papel é uma resposta a outro papel”, não existindo, pois, “papel sem contra-papel”.<sup>35</sup>

Trata-se de um contexto onde é preciso que o professor, da relação professor-aluno-saber, não apenas possua conhecimentos científicos, aceitos e sistematizados, mas, sobretudo, seja um “formador”.

O formador de alunos – de turmas – do século XXI, além de seus conhecimentos, deve ter condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus alunos, para que se façam pessoas mais cultas, mas “mais” completas sob o ponto de vista pessoal e social. Isso porque, no campo da Educação, onde o PROFESSOR “vive” com o ALUNO, não é válido dizer que se a RELAÇÃO passou por percalço ou resultou infrutífera, então podem ser detectadas culpas.

---

<sup>35</sup> SECH, A. **Contribuição ao estudo das variações bioenergéticas no processo psicoterápico**. Monografia de Especialização, 1985. p. 16.

Essas reflexões levaram-me a uma pretensão: ser possível “levantar uma ponta do véu” que encobre aspectos de como uma proposta fenomenológica poderia ser inserida num espaço e tempo<sup>36</sup> onde professor e aluno vivenciassem uma intenção pedagógica que só pode ser efetivada através de uma experiência de encontro entre educador e educando, sendo a dimensão afetiva fundamentalmente solicitada.

Espaço e tempo onde a emoção e a imaginação não podem se fazer ausentes, pois a emoção é a realidade humana que se assume a si mesma e se dirige em direção ao mundo, enquanto a imaginação torna possível uma apreensão, uma consciência do mundo e de nossa situação no mundo.

Aquela pretensão gerou inquietações: “a Educação Matemática pode ser enriquecida à luz de noções de conhecimento vigentes dentro da Fenomenologia?”, “ao olhar da Fenomenologia, o que é isto, a Matemática?”, “A Fenomenologia é um enfoque para olhar a Matemática ou existe uma concepção fenomenológica da Matemática?”

Nesse horizonte de interrogação, a minha trajetória pela definição do tema: CONHECIMENTO.

Feitas essas considerações, a primeira pessoa do singular – EU – sai de cena para que se possa abordar, nos próximos tópicos, as categorias dessa trama que se pretende desvelar.

---

<sup>36</sup> “O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível (...). [E] o tempo não é um processo real [ele] nasce de minha relação com as coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 328, 551).

## 2 DA QUESTÃO DIRETRIZ: LAKATOS X MERLEAU-PONTY

Por que motivo o livro do Lakatos – *Provas e refutações* – exerce fascínio nos professores de Matemática? Porque provoca "estranhamento".

Nossos hábitos vêm automaticamente, não percebemos. Para ressuscitar nossa percepção das coisas, existe a Arte, cujo propósito é nos dar a sensação da coisa: sensação que deve ser de visão e não de reconhecer. O olhar procura aquilo que ele quer ver. Isso tem que ser usado como instrumento do conhecimento. A Arte usa o estranhamento das coisas, no sentido de abrir-se para nós. Costuma-se dizer que a Matemática não permite a abertura, mas a Matemática também é aberta para a interpretação – a atividade dos homens é determinada pelas palavras e não pelos fatos –, e provoca possibilidades.

VIANNA<sup>1</sup>

O que é isso, um discurso fenomenológico?

A epígrafe acima foi escolhida porque permitiu o desenvolvimento deste capítulo.

*Provas e refutações* é a obra escrita pelo epistemólogo, que sofreu influências de Popper e Polya, Imre Lakatos (1922-1974), e cujo texto principal é, em parte, a reconstrução racional da conjectura de Descartes-Euler para poliedros ( $V-A+F=2$ ). O livro trata da história dessa conjectura, do modo como essas idéias surgem em decorrência uma das outras, independentemente dos outros contextos.

É sabido que o pensamento lakatosiano sobre falibilidade do conhecimento matemático conquistou considerável número de defensores na área da Educação Matemática, a ponto de Cardoso (1997)<sup>2</sup> ter mencionado que “Lakatos passou a ser visto de forma lendária, como autor que apresenta fundamentos adequados a metodologias não tradicionais de ensino da matemática. Daí a relevância do estudo de suas idéias”.

---

<sup>1</sup> VIANNA, C.R. Tópicos de Educação Matemática. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2002.

<sup>2</sup> CARDOSO, V.C. **As teses falibilista e racionalista de Lakatos e a educação matemática**. Dissertação de Mestrado, 1997. p. 122.

Nesse sentido, iniciou-se, nesta pesquisa, um caminhar pelo universo lakatosiano: um estudo das idéias de Lakatos, contidas na obra *Provas e refutações*, pois, em se revelando um discurso fenomenológico, levariam a descortinar relações entre Lakatos e a Fenomenologia que conduzam à Educação Matemática.

A um primeiro olhar, não-fruto de uma postura interrogadora, pode “parecer” que *Provas e refutações* apresenta, didaticamente falando, características do discurso fenomenológico descritivo.<sup>3</sup>

Justifica-se esse “parecer”, argumentando que a descrição supõe uma situação especial de presença. Uma verdadeira descrição só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso. Ora, em Lakatos tem-se “um sujeito do seu próprio discurso”. Esse fato aliado a outro – o texto principal da sua obra *Provas e refutações* ser uma tentativa de simular um diálogo de sala de aula –, talvez contribuam para uma conclusão de “discurso lakatosiano fenomenológico”.

Entretanto, como conseqüência de leituras sobre “o pensar” de alguns autores “envolvidos” com a Educação e com características de fenomenólogos, como por exemplo, Joel Martins, Maria Bicudo, Vicente Garnica, Verilda Kluth, Rezende, uma “suspeita” começou a se delinear: não há o legítimo discurso fenomenológico na obra *Provas e refutações* de Lakatos.

O discurso fenomenológico é um discurso existencial, uma vez que a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência.

Sem a pretensão de um julgamento, infantil e precipitado, buscou-se um embasamento teórico para a suspeita e iniciaram-se leituras de discursos fenomenológicos.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Sobre "características do discurso fenomenológico descritivo" ver REZENDE (1990, p. 17-95).

<sup>4</sup> Cita-se: REZENDE (1990); BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: CORTEZ, 2000; ESPÓSITO, V.H.C. **A escola**: um enfoque fenomenológico. São Paulo: ESCUTA, 1993; GARNICA, A.V.M. **A interpretação e o fazer do professor**: possibilidade de um trabalho hermenêutico na educação matemática. Dissertação de Mestrado, 1992; HUSSERL (1958); KLUTH (1997); LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia**. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1954; MERLEAU-PONTY (1999); RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1976; MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: MORAES/EDUC, 1989.

Num texto, altamente recheado pelas idéias de Ricoeur, de 2001, Bicudo e Garnica analisam discursos – científicos e pedagógicos – sobre a manifestação da Matemática no mundo e chegam a conclusões pertinentes ao embasamento teórico pretendido.<sup>5</sup> É o que se passa a considerar.

Os referidos discursos pautam-se na construção do conhecimento matemático, plasmada na comunicação, na negociação oral de significados e na mediação desempenhada pelo texto escrito.

Assim, se a comunicação na prática científica funda-se na competência de conteúdos e no domínio absoluto da linguagem matemática, na prática pedagógica, contextos educativos distintos são distintos mundos.

Enquanto na prática científica a comunicação é restrita a um grupo fechado, a pedagógica comporta pessoas distintas quer seja em relação aos conteúdos, quer seja em relação ao domínio lingüístico – comum ou formal – envolvido.

Se no discurso científico são tratadas formas de Matemática em estado nascente, no pedagógico, trabalha-se com a Matemática, intensamente, produzida. Enquanto na prática pedagógica há diferentes vivências contextuais em jogo, na científica, há um abrandamento das mesmas, fundamentado na ‘homogeneidade’ entre os filiados. Com respeito ao papel do texto, na prática científica é de divulgação de produção; na prática pedagógica, a função é de interiorização.

Essas constatações de Bicudo e Garnica<sup>6</sup>, não estariam promovendo possibilidades de se concluir que, no *Provas e refutações* de Imre Lakatos, a construção do conhecimento matemático se apóia num produzir conteúdos oriundos de outros já existentes? Não existiria, nas entrelinhas, uma intencionalidade de divulgação dos conteúdos nascentes? Não estaria acontecendo um jogo de linguagem restrita ao universo da Matemática, onde os sujeitos envolvidos, através de suas produções, apresentam uma homogeneidade vivencial? Dentro desse espírito de possibilidades, uma indagação se põe: *Provas e refutações*, discurso científico ou discurso pedagógico?

---

<sup>5</sup> BICUDO, M.A.V.; GARNICA, A.V.M. **Filosofia da educação matemática**. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2001. p. 43-46.

<sup>6</sup> Id.

Um discurso pedagógico, no viés da Fenomenologia, levará em consideração a escola, a mensagem transmitida pelos professores e o contexto institucional em que é comunicada, a história do pensamento, a existência humana, os sujeitos no-mundo, o encontro... professor-turma.

Em artigo de 1996, Garnica<sup>7</sup>, levando em consideração críticas de outros autores ao trabalho de Imre Lakatos, expõe o que, no seu entendimento, seriam contribuições da obra *Provas e refutações* à Educação Matemática:

- a) É uma motivação para a aplicação da heurística de Polya para a sala de aula de matemática, traçando alguns elementos essenciais a esta abordagem;
- b) é um exemplo da utilização da história como auxiliar didático-pedagógico;
- c) as críticas ao trabalho de Lakatos fornecem parâmetros sobre a dificuldade de fundamentação da utilização da história, alertando aos divulgadores do redentorismo que frequentemente atinge a proposta;
- d) expõe a necessidade de relativizar posições formalistas, vindo a colaborar com as outras posições no mesmo sentido;
- e) é elemento fundamental para a classificação da matemática em formal e não-formal, advogando pela segunda quando em situações de sala de aula;
- f) possibilita a crítica a textos didáticos que dificilmente estabelecem uma proposição referindo-se aos “monstros” que os engendra e/ou pelos quais foram engendrados;
- g) abre flancos para a crítica de uma ideologia da certeza, do dogmatismo e do absolutismo;
- h) o estudo do texto amplia nossos horizontes metodológicos possibilitando, por exemplo, o contato com outras abordagens filosóficas, como a de Popper, que não fazendo parte das que comumente são usadas em educação matemática, podem servir aos propósitos de fundamentação teórico-metodológica para suas pesquisas;
- i) o trabalho é elemento básico para a explicitação de uma história da educação matemática, pela riqueza das situações dialógicas/dialéticas com que trata, pela clareza da exposição e pelo compromisso de Lakatos com a educação: “Ainda não se compreendeu suficientemente que a atual educação científica e matemática é um foco do autoritarismo e que é a pior inimiga do pensamento independente e crítico” (Lakatos, 1978, p. 186, nota 252);
- j) é esclarecedor quando trata de conceitos caros à educação matemática (do que são exemplos as correntes da filosofia da matemática; as noções de prova<sup>19</sup>; os limites da linguagem formal; o indutivismo e o dedutivismo, etc), tecendo considerações fundamentais aos que procuram focar tais temas em suas pesquisas ou práticas;
- k) outra consideração que nos parece pertinente, aqui diz respeito à hermenêutica, mais particularmente a uma possível hermenêutica do texto de matemática por nós defendida (cf. Garnica 1992). A conjectura, quando posta, é texto. A conjectura matemática, explicitada por abordagens não passíveis de rígidas limitações – pois é parte de um misterioso processo criativo que pode ser apreendido de inúmeras formas –, faz-se texto matemático. Segundo Ricoeur (1988), em seu esforço de compreensão da existência, o ponto a ser atingido é o de uma ontologia, para o que transita pelas delicadas vias da análise de “textos” nos quais se inscrevem faces de nossa propriedade de sermos o que somos. Ao processo de incursão nos textos para lhes extrair sentido, chamamos “hermenêutica”, via longa para uma tal ontologia,<sup>20</sup> sendo que “construir o sentido como o sentido verbal do texto, é fazer uma

---

<sup>7</sup> GARNICA, A.V.M. Lakatos e a filosofia do provas e refutações: contribuições para a educação matemática. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 431-451, 1996.



conjectura. /.../ se não há regras para fazer boas conjecturas, há métodos para avaliar as conjecturas que fazemos” (Ricoeur 1987), donde as ações de conjecturar e validar serem necessárias para o processo de leitura de um texto, uma leitura que indica e busca compreensão. A conjectura coloca-se, então, como forma de um ato primário de compreensão...

- l) Uma última – mas não menos importante – consideração consiste em discutir a imersão da obra de Lakatos em cursos de formação de professores de matemática. (...) Parentes muito próximas das questões que neste trabalho foram levantadas sobre o *Provas e refutações* de Lakatos<sup>22</sup>, sugeriríamos como possíveis objetos a serem focados em projetos de iniciação científica (...) uma abordagem detalhada sobre os limites de Lakatos (...).

Algumas dessas posições de Garnica foram contestadas por Cardoso, em um trabalho dos mais cuidadosos, esclarecedores e completos.<sup>8</sup> Ao analisar e interpretar autores que se “debruçaram” sobre as idéias lakatosianas, Cardoso também concluiu que o falibilismo de Imre Lakatos não chega a ser uma Filosofia da Matemática, sendo que o seu potencial pedagógico estaria, justamente, na discussão crítica que ele iniciou no campo da Filosofia da Matemática, podendo ser transportado para discussão na Filosofia da Educação Matemática.

Ao considerar que a tese falibilista não é exclusividade de Imre Lakatos, deixa claro que há tentativas para se adequar as idéias lakatosianas à Matemática.

Essas conclusões de Cardoso passaram a ser alvo de atenção neste trabalho, pois poderiam trazer vestígios da existência de uma relação entre Lakatos e a Fenomenologia que conduza à Educação Matemática.

Cardoso (1997) concorda que há apropriações de idéias lakatosianas *como* fonte de inspiração, sem que ocorra, diretamente, uma transposição de Lakatos para a sala de aula, *como* sendo exemplo de algum método aplicativo.

Seria inválido estabelecer um método de ensinar Matemática baseado no falibilismo de Lakatos. Suas idéias seriam sugestões de caminhos epistemológicos a serem investigados e discutidos na Filosofia da Matemática e da Educação Matemática, podendo servir de epistemologia para um ensino transformador.

---

<sup>8</sup> Cardoso estudou as teses lakatosianas da Falibilidade da Matemática e da Racionalidade do Desenvolvimento do Conhecimento Matemático. Uma de suas preocupações constituiu-se em separar as idéias de Lakatos das de outros autores, principalmente dos que foram suas influências diretas, como Hegel, Popper e Polya, a fim de verificar a originalidade de tais idéias. Cardoso envolveu-se com a leitura de todas as obras disponíveis de Lakatos e de outros autores que falam sobre ele, principalmente os que discutem a aceitação das idéias lakatosianas na Filosofia da Matemática e os que discutem a possibilidade de aproximação dessas idéias na Filosofia da Educação Matemática. (CARDOSO, 1997, p. 16, 141-190).

Entretanto, as idéias lakatosianas não seriam adequadas à Educação Matemática porque seus métodos, conforme Cardoso (1997), são declarações de liberdade para a ciência, descompromissada de qualquer vínculo humano, sendo, os fatores lógicos, pertinentes a cada disciplina, o que importa. A Educação Matemática ou o ensino da Matemática não figuravam *como* preocupações nas obras de Lakatos.

A maior contribuição de Lakatos para a Educação Matemática teria sido o forte desafio lançado à Filosofia Formalista, abrindo, assim, possíveis interpretações e compreensões da Matemática.

Nesse sentido, segundo Cardoso, Lakatos seria um autor importante na formação do educador matemático, pois abre as portas para uma discussão crítica na Educação Matemática sobre relações entre concepções epistemológicas e posturas pedagógicas<sup>9</sup>, métodos de pesquisa de novos conteúdos e métodos de ensino, crítica das filosofias dominantes e buscas de novas filosofias.

Cardoso discorda que exista ênfase pedagógica, em Lakatos, no uso da história da Matemática na sala de aula, pois ele teria usado a reconstrução racional da história de alguns conceitos matemáticos para mostrar que as idéias têm vida própria, não seguindo determinações sociais, fatos históricos ou de qualquer ordem externa à teoria.

As apropriações que associam a falibilidade lakatosiana a um estilo de ensino não rigoroso seriam inválidas. A matemática lakatosiana, apesar de ser informal, é rigorosa, e “rigor”, no *Provas e refutações*, é aumento de conteúdo, pois, precisa-se de mais definições e novos conceitos para que haja aperfeiçoamento.

Lakatos não teria proposto uma Matemática e um ensino da Matemática onde houvesse o aproveitamento dos “erros” e nem sequer considerado a falha humana.

Defendendo sua posição, Cardoso argumenta: o método de provas e refutações só considera fatores lógicos, quando o ato de aprender não pode levar em consideração apenas os aspectos formais. Enquanto o fazer do matemático – que já sabe Matemática – segue o método de provas e refutações, quando proposto como método de ensino da Matemática não-formal, o método do aluno não seria, necessariamente, o mesmo do

---

<sup>9</sup> “O modo como o professor compreende um conteúdo interfere e influi no modo como ele negocia esse conteúdo com os alunos.” (In: SOARES, 2002. p. 215-222).

matemático, pois a Matemática escolar não é a informal, tratando-se de teorias bem estabelecidas.

Portanto, Cardoso (1997) – diferentemente de Garnica (1996) –, entende que Lakatos advoga pela Matemática não-formal em situações de pesquisa, e não na sala de aula. Para Lakatos, a criação de novos conceitos, a expansão do conhecimento, aconteceria em situações de pesquisa, enquanto o crescimento nas ‘teorias maduras’<sup>10</sup> se dá pelo padrão dedutivo e não pela heurística de provas e refutações.

Aprofundando seus argumentos, segundo Cardoso, na pesquisa em Matemática, Lakatos usa seu método de provas e refutações.

As teses lakatosianas, se tomadas integralmente, não serviriam como base epistemológica para um ensino que relacione a Matemática com outras áreas do conhecimento, ou seja, que a mostre como fruto da cultura humana, como um processo e não como um produto acabado, mostrando suas limitações e descontinuidades.

De acordo com as idéias de Lakatos, propostas em sua metodologia de provas e refutações, para que ocorra um bom desenvolvimento da ciência não deveria ocorrer interferências externas, ou seja, o cientista é um mero veículo para que ela se desenvolva, pura e independente de suas aplicações. Enfim, livre das pressões exercidas pela sociedade e do governo que a sustenta.

Com Lakatos, a Matemática começa com um problema da própria teoria, não havendo vinculação com outros campos, ou seja, “problema” seria descobrir um conceito novo na matemática informal, que, ainda, não fizesse parte do corpo de conhecimento já estabelecido. Enquanto a “heurística” é totalmente lógica, a “descoberta” é a criação de um novo conceito, diz Cardoso (1997).

Para Cardoso, que também analisou o *Provas e refutações*, o método lakatosiano não apresenta fins didáticos e sua intenção não teria sido, de modo algum, uma proposta pedagógica, visto que a preocupação de Lakatos não era com a educação matemática dos estudantes em geral, mas com a formação matemática de jovens cientistas.

---

<sup>10</sup> LAKATOS, I. *Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica*. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1999.

A ausência de uma visão da Matemática *como* um produto da cultura, o desprezo pela sociologia da ciência – e a da Matemática – e pelo fator humano, contribuinte no desenvolvimento do conhecimento, são o que há de mais sério nas idéias lakatosianas, conforme análise de Cardoso (1997).

Nesta altura da caminhada investigativa, seria impossível não concordar com Montaigne (1533-1592)<sup>11</sup>, quando diz que é mais trabalhoso interpretar as interpretações do que interpretar as coisas.

As conclusões de Cardoso (1997) reforçaram a suspeita inicial: “*ausência do discurso fenomenológico na obra Provas e refutações de Imre Lakatos*”, uma vez que não parece ser possível associar este autor a um ensino humanizado.

Idéias ‘humanistas’ não podem ser atribuídas a Lakatos, considerou Cardoso, uma vez que não relacionou a Matemática a qualquer problema da vida real, com qualquer outra ciência e muito menos às ciências humanas, apresentando-a como possuidora de uma dialética própria que a faz crescer, independentemente, do cientista.

Pode-se reforçar essa consideração, explicitando que, no ensino humanizado, o professor, o aluno, são criadores do seu próprio ser, definindo-se por aquilo que fazem, utilizando-se, aqui, de expressões heideggeriana e sartreana, respectivamente.

A Fenomenologia que desenvolveu, particularmente, a interpretação de texto, apresenta uma característica acentuadamente humana. O fazer fenomenológico, carregado de teor pedagógico, caracterizado pela busca do sentido e pela atribuição de significados, preocupa-se em fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que se pode dizer.

Contido no espírito desse cenário, na própria filosofia contemporânea, o discurso não é considerado como o simples texto, mas como sendo o campo de formação do significado e relacionado com a visão de mundo que pressupõe.

O texto não traz o dizer do autor, pois é o encontro leitor-intenção de dizer do autor. Trata-se de um contexto onde a explicitação do sentido se põe e a existência comporta sentidos.

---

<sup>11</sup> Michael Eyquem de MONTAIGNE (1533-1592), pensador francês conhecido por ter tomado em relação às certezas e aos valores da Idade Média, uma posição cética. Seu ceticismo é simbolizado pela questão: "O que sei?" (Cf. JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p. 171).

Em outras palavras, toda significação é inseparável da existência. E na experiência de encontro entre o educador e o educando, a dimensão afetiva<sup>12</sup> é um componente indispensável.

Na relação professor/turma/saber, palavras – o saber ensinado – não são suficientes, “se elas não forem o transbordamento espontâneo da vivência do educador.”<sup>13</sup>

O trabalho a ser desempenhado pelo professor – seu papel – é importantíssimo, sendo “uma unidade cultural de conduta”. Os papéis são variáveis e infinitos e vão estabelecendo os níveis de significação que se introjetam e geram atitudes, comportamentos, afetos, idéias.<sup>14</sup>

O papel de professor exige atividades que possibilitem reunir a multiplicidade dada na percepção e nas experiências individuais, ouvir o outro com atenção, ver o que ele faz e fala, procurando interpretar, buscando convergências. Exige, também, ouvir-se e buscar interpretar seu sentir, fazer, falar.<sup>15</sup>

Nesse cenário, a Educação é o projeto humano que abrange ações, escolhas, análises, reflexões e processos de ensino e aprendizagem. Projeto como sendo o que lança à frente as possibilidades do humano atualizar-se na dimensão do tempo vivido, e que se estende no *fazer* e no *como* o ser humano, enquanto indivíduo, sente o mundo e, a partir do que, lhe atribui significados, e através de uma estrutura em que o individual e o coletivo se interpenetrem formando redes interconectadas.<sup>16</sup>

Existirá um professor que, ainda, não tenha ouvido o refrão “Nunca se sabe o que pode surgir das mentes que se colocam a pensar”? No processo de aquisição do

---

<sup>12</sup> Sobre a dimensão afetiva, confira: LOSS, H.; FALCÃO, J.T. A ansiedade na aprendizagem da matemática e a passagem da aritmética para a álgebra. In: BRITO, R.F. (org.) **Psicologia da educação matemática**. Florianópolis: INSULAR, 2001. p. 235-236; LIMA, V.S. de; BRITO, M.R.F. Mapeamento cognitivo e a formação do conceito de frações. (In: BRITO, 2001. p. 110).

<sup>13</sup> ROHDEN, H. **Educação do homem integral**. 4. ed. São Paulo: ALVORADA, 1984, p. 54.

<sup>14</sup> SECH (1985, p. 116).

<sup>15</sup> BICUDO (1999a, p. 41).

<sup>16</sup> Para maior aprofundamento, ver BICUDO, M.A.V A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V A.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.) **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999 a, p. 11-12.

conhecimento pelos alunos, o professor deve estar atento ao inédito como, por exemplo, quando seu aluno insiste em dizer “Um mais dois não é três, parece três”.

Para os entendimentos difíceis, manda a sabedoria que se detenha no silêncio preciso. Mas, considerando-se o universo de reflexões, possibilitado pelas leituras, entende-se ser inevitável uma constatação: a possibilidade de ausência, didaticamente falando, das características do discurso fenomenológico na obra clássica de Imre Lakatos – *Provas e refutações*.

O que primeiro entendemos num discurso não é outra pessoa, mas um esboço de um novo modo de estar-no-mundo, ensina Heidegger.<sup>17</sup>

O discurso fenomenológico – que se ansiava encontrar no *Provas e refutações* – traz, na intenção do autor, a busca da compreensão, e essa busca se dá num contexto de mundo em que o conflito das interpretações é necessário e inevitável, o que supõe uma atitude interpretativa da história e das situações.

Entretanto, eis que surge, nesta trajetória plena de inquietações, uma oportuna e necessária interrogação: O que é compreender um discurso, quando tal discurso é um texto ou uma obra literária? O que é que se pretende dizer quando alguém escreve? O texto é mudo e compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante: é gerar um novo acontecimento que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou.<sup>18</sup>

Compreender um discurso é ir além da intenção de dizer do autor. “Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta mais funções, envolve mais sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que ele quer dizer, há ainda um outro querer dizer, e nada será nunca esgotado”, diz Lacan.

A compreensão de Ricoeur e de Lacan, sobre “discurso”, levaram a uma nova inquietação: a leitura, apenas, do *Provas e refutações* e as conclusões de Garnica e de Cardoso acerca dessa mesma obra, talvez não fossem suficientes para constatar “ausência do discurso fenomenológico lakatosiano”.

---

<sup>17</sup> HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 11. ed. Petrópolis: 2002. v.1, p. 218-225.

<sup>18</sup> RICOEUR (1976, p. 83, 87).

Inquietação reforçada com o fato de Cardoso<sup>19</sup> afirmar que a obra *Provas e refutações* “não é suficiente para a compreensão do ponto de vista lakatosiano”. Pois há nela “elementos que desviam a atenção do leitor para outras coisas, que não eram pretendidas por Lakatos (como, por exemplo, o aspecto didático de sua 'aula') e confundem o educador matemático sobre suas reais intenções”.

Só a escrita revela o destino do discurso como projetando um mundo, ensina Heidegger. Aliado a este ensino, Ricoeur<sup>20</sup> faz considerações complementares: é sempre possível relacionar a mesma frase de modos diferentes a esta ou aquela frase considerada como a pedra angular do texto.

Assim, há sempre mais de um modo de se construir um texto, pois as interpretações não são iguais. Por conseguinte, a construção do todo tem um aspecto perspectivístico semelhante ao de um objeto percebido. O objeto é percebido conforme a perspectiva. De onde estou, dizia Merleau-Ponty, não consigo ver a face do objeto que o Outro está vendo.

Diante desse contexto intrigante, uma resolução foi tomada: um diálogo com Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Imre Lakatos (1922-1974).

O diálogo seria através de cartas: confidenciando ao Merleau-Ponty quem é Lakatos e o que é sua proposta e, ao Lakatos, quem é Merleau-Ponty e quais as bases centrais da filosofia que ele propõe. Para os dois seria explicado que a intenção é “colocá-los em contato, dialogando, para que, assim, um explique ao outro *como* concebe o conhecimento”.

Visando a uma caminhada no viés fenomenológico, foram escritas duas “longas cartas”<sup>21</sup>, tendo sido necessário que a primeira pessoa do singular – EU – retornasse à cena. Assim, “longas cartas” é o que se passa a escrever, na seqüência deste trabalho.

---

<sup>19</sup> CARDOSO (1997, p. 150).

<sup>20</sup> Loc. cit., p. 89, 91.

<sup>21</sup> O diálogo através de "longas cartas" foi sugestão do Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica.

## 2.1 LONGA CARTA AO MAURICE MERLEAU-PONTY

*Cher Merleau-Ponty, comment allez-vous?*

Em primeiro lugar, parabéns, você é um *superstar* da fenomenologia. Você foi feliz? Os lugares aonde você andou, será que conseguirei andar um dia? Reconheço sua importância pelo fato de que, até sua época, ninguém havia abordado uma filosofia da ambigüidade da forma como você propôs.<sup>22</sup>

Está certo que você exerceu grande influência em outros filósofos, assim como Husserl também o fez, porém acho que a fenomenologia, ainda, está muito longe de ser, integralmente, compreendida. Talvez você ache estranho que eu esteja dizendo isto, mas fica difícil compreender, por exemplo, o que se passava na cabeça de Husserl, quando ele disse “O mundo é constituído pela consciência”. Como entender essa “constituição” do mundo pela consciência? Será no sentido de que é a consciência que “dá significado” ao mundo? Ora, Ponty, você há de concordar comigo: é preciso ver se “dar significado” significa criar significado ou revelá-lo. E mais – *in-off* – Husserl nem sempre é claro sobre esse problema, pois parece oscilar do primeiro para o segundo significado, em períodos diversos do desenvolvimento do seu pensamento.

Mas, Ponty, vivendo aí, onde você está, já, há alguns anos, depois de ter escrito suas obras, não sei se ficou sabendo sobre o que se discute, por aqui, na minha área de estudos, a Educação Matemática (que tem usado seus textos como referencial de pesquisa), desde a década de 1970.

Pois saiba: um dos assuntos mais polêmicos, por apresentar interpretações competitivas, sem que nenhuma delas assuma a liderança, tem sido a obra *Provas e Refutações*, cujo autor é o húngaro Imre Lakatos.

---

<sup>22</sup> Na fenomenologia de Merleau-Ponty, “filosofia da ambigüidade”, se por um lado, a percepção tem o caráter da “totalidade”, por outro lado ela permanece sempre “aberta”, remetendo sempre a um além de sua manifestação singular, prometendo-nos, sempre, outros ângulos de visão e, com isso, “algo mais a ver”. Assim, o significado das coisas no mundo e do próprio mundo permanece aberto ou, como diz Merleau-Ponty, ambíguo. E essa ambigüidade ou abertura é constitutiva da existência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122, 203, 273).



Tenho, reitero, interesse pela Educação Matemática que considero um campo de investigação que brota como água na fonte: é espontâneo e necessário.

A Educação Matemática realiza o sonho do professor, pois oferece uma forma viva de ensino que, ao mesmo tempo, informa e forma, instrui e moraliza. Seus aspectos prático-racional-afetivo se fundem e confluem ao encontro das águas da Cultura. No campo prático relaciona-se com o fazer do homem no mundo; no campo racional, com o pensar do homem sobre o mundo e, no campo da afetividade, com o sentir do homem no seu viver no mundo.

Essas três estruturas do Conhecimento formam a Unidade do Conhecer, que estabelece a estrutura harmônica no Campo da Educação Matemática. Estrutura abalada pelos fatores desestruturantes presentes no cenário das conquistas da Ciência, transformando o homem num “amontoado orgânico que pensa”: a rotina, a ansiedade, o medo, a solidão, a liberdade, expressando-me numa linguagem sartreana. A rotina, disfarçada como segurança, obstaculiza o progresso social e automatiza a mente, causando a mesmice cansadora e deprimente. A ansiedade, uma das características mais habituais da conduta contemporânea, leva à insegurança emocional dos indivíduos, seres-situados-no-mundo, expressando-se como incertezas e expectativas, que são causadoras de desumanização do indivíduo, que se torna um elemento social complementar sem identidade, nem individualidade. O medo, decorrente de fatores sociológicos, de pressões psicológicas, dos impositivos econômicos, de receios justificáveis, num contexto social injusto, provoca mecanismos de evasão da realidade, que alteram o comportamento humano, anulando as aspirações de beleza, de idealismo, de afetividade da criatura. A solidão, que se origina na “vivência do medo”, é, na atualidade, um dos mais graves problemas que desafiam a Cultura e o Homem. A liberdade é uma atitude perante a vida e a busca da verdade é a única opção para tornar o homem realmente livre. *Verdade é Conhecimento*, é a expressão da totalidade das Percepções do Homem, é o que leva à Liberdade.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Fonte de inspiração, para a composição do parágrafo: Divaldo Pereira Franco, *O homem integral* (1991). Sugestão de leitura: Paulo Freire.

Por isso, um professor que não sabe “para que serve o que ensina” e um aluno que não sabe “o que fazer com o que aprende”, não poderão pertencer ao espaço da Educação Matemática.

Tenho para mim que a Educação Matemática é um Ato Imanente e necessário vivido pelos Sujeitos da Sociedade Humana e não visa a um objetivo natural – característico da atitude natural – que o homem isolado pudesse alcançar por si mesmo, pois ele não é um animal levado a certo grau de perfeição, mas, sim, uma síntese original e única dos valores culturais organizados em sua consciência de conformidade a seu modo e individualidade.

A Educação Matemática concebe a Matemática como um meio: ela educa *pela* Matemática e o seu objetivo é, essencialmente, a formação do cidadão que está inserido no mundo-vida, relacionando-se com o Outro, o seu “não-Eu”.

Preocupada com a formação do cidadão, a Educação Matemática passa a ser habitada pelo Sujeito. Habitar um universo é “... *de là saisir toutes choses selon la face qu'elles tournent vers lui*”.<sup>24</sup> Emocionado? Lembra-se quando escreveu isto, em 1945?

“Vejo” a Educação Matemática como um campo especial das Ciências Humanas e se funda no conceito de Cultura. Trata-se, assim, de uma exigência natural do desenvolvimento das sociedades humanas, uma vez que se trata de um processo, espontaneamente, revelado no meio social.

A Educação Matemática – apesar de sua gênese histórica – é um fato novo, uma nova forma de “educar pela matemática”, tendo surgido por exigências da vida prática e sendo o solo brasileiro um terreno fértil para a formação natural dessa educação que considera o SER nas suas constituintes, ou seja, o Ser Integral.

E preocupar-se com a formação do “cidadão brasileiro” significa considerar as características sociais, psicológicas e culturais predominantes nas camadas que compõem a “sociedade brasileira” que é necessitada de “cuidados” no estilo heideggeriano.

---

<sup>24</sup> MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. France: GALLIMARD, 1945. p. 82. Segundo tradução de Carlos A. R. de Moura, tem-se: “... e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele”. (MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1999. p. 105).

Assim, com esta minha visão para a Educação Matemática, assumir uma postura fenomenológica, ao se trabalhar com a “educação pela matemática”, significa buscar sentido daquilo que se faz ao ensinar e ao aprender Matemática.

Significa, numa linguagem própria à Professora Maria Bicudo, buscar compreender o sentido que o mundo faz para cada participante de um processo específico de ensino e aprendizagem... Não, não adianta você “puxar” pela memória, caro Merleau-Ponty: a Professora Bicudo<sup>25</sup> não é do “seu tempo”, mas “do meu”, mesmo porque “... *Le problème est maintenant d'explicitement ce temps (...) et qui n'est pas un objet de notre savoir, mais une dimension de notre être.*” Lembra-se de quando escreveu isto? Escreveu em... 1945.<sup>26</sup>

Continuando a escrita desta carta, significa, ainda, buscar pontos de intersecção de horizontes de compreensão, ficar atento ao outro, co-sujeito do mundo-vida e interlocutor do compreendido. É efetuar, constante e sistematicamente, a análise, a reflexão e a crítica das verdades aceitas.<sup>27</sup>

Perspicaz como você é, deve estar percebendo todo um cenário de intersecção das experiências vivenciadas, onde se dá e se põe o encadeamento de compreensões desenvolvidas sobre um mesmo tema ou idéia.

O que acabo de fazer? Ora, estou colocando, aqui, a possibilidade da junção de diferentes expressões que se referem a uma mesma idéia. Aliás, é um cenário “familiar” para você, não é mesmo?

Neste contexto, Merleau-Ponty, há uma questão que pretendo investigar: “a contribuição do Conhecimento, conforme interpretado pela Fenomenologia, para a Educação Matemática”.

Minha intenção é colocar você em contato com Lakatos, dialogando sobre “conhecimento”. Posso garantir a você que a proposta epistemológica de Imre Lakatos

---

<sup>25</sup> Maria Aparecida Viggiani Bicudo é pesquisadora brasileira e professora titular de Filosofia da Educação/UNESP. Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, Bicudo é Coordenadora do Grupo de Pesquisa – Fenomenologia e Educação Matemática – CNPq.

<sup>26</sup> “Agora o problema é explicitar este tempo (...) que não é um objeto de nosso saber, mas uma dimensão de nosso ser” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 475).

<sup>27</sup> Ver: BICUDO, M.A.V. Filosofia da educação matemática: um enfoque fenomenológico. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999a. p. 31.

é bastante clara e, como conheço vocês dois há algum tempo, sinto-me muito confortável em promover um diálogo entre vocês.

Portanto, passo a contar-lhe quem é Lakatos e o que é a proposta lakatosiana.

Até aonde consegui chegar, descobri que Imre Lakatos nasceu na Hungria em 1922, com o nome de Imre Lipschitz, tendo se formado em Matemática, Física e Filosofia.

Cheguei até uma data, 1944, que não está clara para mim, ou seja, não sei se 1944 refere-se apenas ao ano em que ele teria se formado em Filosofia. Mas, é claro para mim que a data de 1944 corresponde a estudos que Lakatos fez em Debrecen, na Hungria.

Sobrevivente dos nazistas – perdoe-me, pois, com certeza, aqui, causar-lhe-ei “tristes recordações tristes” – sendo que a mãe e a avó morreram em Auschwitz, mudou seu nome para Imre Molnar e, depois, para Imre Lakatos, por motivo de segurança. Opôs-se ao nazismo como militante comunista, chegando a um alto posto no Ministério da Educação, até 1950 – tenho certeza, novamente, de que você, Ponty, sentirá, aqui, neste trecho da minha carta, uma grande emoção.

Mas, continuando, em 1950 Lakatos foi preso por três anos. O motivo de ter permanecido na prisão foram suas idéias heterodoxas e revisionistas. Após sua libertação, conseguiu emprego como tradutor de trabalhos matemáticos para a língua húngara, tendo traduzido *How to Solve It*, de Polya.

Após a revolta húngara, de 1956, exila-se em Viena e, em seguida, foge para a Inglaterra. Sob a influência de Karl Popper, começa um doutoramento e, por sugestão de George Polya, escolhe como seu assunto de tese a história da fórmula de Euler-Descartes ( $V-A+F=2$ ), que resultou, após algumas modificações, no livro *Provas e refutações*.

Assim, Popper e Polya, são os avós em comum do trabalho de Imre Lakatos, que faleceu com a idade de 51 anos, de um tumor cerebral, na Inglaterra, deixando suas pesquisas incompletas e o material de seus artigos não completamente organizados para publicação.

Fazendo uma analogia com o “Vamos às coisas em carne e osso” husserliano, penso que, para você melhor compreender a proposta de Lakatos, é conveniente “Irmos a Polya e Popper”.

George Polya é um matemático nascido em 1888 e, pela lógica da “atitude natural” conforme Husserl, já deve estar situado em alguma “colônia espiritual”.

Consegui levantar preciosas informações sobre Polya: foi professor e expositor brilhante, além de ter feito contribuições fundamentais em várias outras áreas. Ele acreditava que existe uma arte da descoberta e que a habilidade de descobrir e inventar pode ser acentuada.

Saiba você, Polya é considerado “mestre”, como “resolvedor de problemas”, e dizia que um professor de matemática deveria fazer o máximo possível para desenvolver a habilidade de resolver problemas, em seus alunos. Primeiro, o professor, deveria estabelecer a classe certa de problemas, não muito difíceis, nem fáceis demais; que fossem problemas naturais e interessantes, desafiando a curiosidade do aluno e adequados ao seu conhecimento. Segundo, o professor deveria, também, se permitir algum tempo para apresentar o problema apropriadamente, de modo que apareça sob o ângulo correto. Terceiro, o professor deveria ajudar seus alunos convenientemente: não muito pouco, senão o progresso não se faz; não demais, senão o aluno não terá o que fazer; não ostensivamente, senão os alunos adquirem aversão ao problema, em cuja solução o professor ficou com a maior parte.

Entretanto, dizia Polya, se o professor auxiliar seus alunos, apenas, o suficiente e discretamente, deixando-lhes alguma independência, ou, pelo menos, alguma ilusão de dependência, eles podem se inflamar e desfrutar a satisfação da descoberta. Considerando que tais experiências podem contribuir, decisivamente, para o desenvolvimento mental dos alunos, Polya chama de “heurísticas”, sugestões ou estratégias que capacitam melhor os resolvedores de problemas para abordar, entender e resolver problemas, sendo, também, consideradas um modelo para mostrar como o professor pode conduzir uma discussão de descobertas em sala de aula.

É ainda Polya (1995) quem nos oferece uma lista de indagações e sugestões, no momento de resolvermos um problema: primeiro, é preciso compreender o problema; segundo, encontrar a conexão entre os dados e a incógnita.

Talvez, diz Polya,<sup>28</sup> sejamos obrigados a considerar problemas auxiliares se uma conexão imediata não puder ser encontrada. É preciso, afinal, chegarmos a um plano para a resolução; terceiro, executar nosso plano; quarto, examinar a solução obtida: “é possível verificar o resultado?”, “é possível verificar o argumento?”, “é possível chegar ao resultado por um caminho diferente?”, “é possível perceber isto num relance?”, “é possível utilizar o resultado ou o método em algum outro problema?”, “é... Mas, por Pitágoras!!!!!! Merleau-Ponty, saiba, ter o Polya como meu professor de Matemática, no ano de 1952, na cidade de Presidente Prudente, era tudo o que eu queria.

Ponty, não sei você, mas, eu, enquanto fui, assim, “falando” sobre Polya, fiquei me recordando tanto, mas tanto, de um livro do Descartes, o famoso *O discurso do método* que li e reli várias vezes. Descartes impressionou-me demais.

A influência de Polya sobre Lakatos foi tão acentuada que sua grande obra *Proofs and Refutations* é um diálogo de sala de aula e, em sua forma, uma continuação de um outro diálogo que se encontra em *Induction and analogy in Mathematics*, de Polya.

Pois é... a falta de originalidade está presente em todas as épocas e contextos e qualquer ser-no-mundo está sujeito a sofrer suas influências...

Com relação ao Popper, soube que não houve questão ventilada pelos vienenses em torno da qual ele não tenha pensado diferente. Aliás, por ocasião de sua morte, mais de um jornal trazia por título do obituário “O homem que matou Marx e Freud”.

Reconhecido como um dos mais influentes filósofos da ciência contemporânea, independentemente da sua morte, em agosto de 1994, as idéias de Popper continuam a propor problemas e ser plenamente exploradas, gerando frutos

---

<sup>28</sup> KRULIK, S.; REYS, R.E. (orgs.). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: ATUAL, 1997. p. 2-3.

intelectuais.<sup>29</sup> Será que você nunca ouviu algo sobre Popper? Ele nasceu em Viena, em 1902. Estudou matemática, mas dedicou-se com afinco à psicologia e à política. Defendia que a ciência não se baseia na observação da realidade, mas nos problemas, e que o conhecimento é essencialmente conjectural, sendo impossível a certeza definitiva.

Para Popper, o ponto de partida da ciência é uma interrogação, constatação formal da ignorância (penso que, quanto a isto, Husserl iria sorrir): o cientista identifica um problema e tenta solucioná-lo, formulando uma série de hipóteses que, depois, comprovará.

A ciência não elabora teorias, no mundo popperiano, mas refuta hipóteses e resultados a partir de problemas detectados. Em síntese, um sistema é científico se é falsificável, se pode ser desmentido, se suporta, incólume, todas as críticas.

Esse pensamento de Popper ficou conhecido, no meio científico, como “critério de falsificabilidade”.

Popper estudou, também, filosofia, física, interessando-se por música e história da música. E mais, veja só que detalhe tão curioso: ele trabalhou na clínica de consulta infantil de Alfred Adler.

Lembra-se do Adler<sup>30</sup>? Aquele que, quando garoto, um professor disse ao seu pai que o único emprego para o qual o menino prestava era o aprendiz de sapateiro. Aliás, se não estou confundindo as personagens, parece-me que Einstein, quando criança, também recebeu um “elogio” desse gênero, de um dos seus professores de Matemática.

Mas, tenha paciência, e leia o resto da minha carta, pois vale a pena ver o desfecho dessa “vivência” do Adler.

Ele decidiu ser médico e formou-se na Universidade de Viena, em 1895. Mas, depois de se especializar em oftalmologia e praticar clínica geral, transferiu-se para a

---

<sup>29</sup> Sobre Popper: DAVIS e HERSH (1985, p. 386-387); O’HEAR, A. (org.) **Karl Popper: filosofia e problemas**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 7-8, 10, 18; JAPIASSU e MARCONDES (1991, p. 198).

<sup>30</sup> Sobre Adler, ler SCHULTZ, D.P. **História da psicologia moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: CULTRIX, 1992. p. 367.

psiquiatria e fez parte do grupo de discussão semanal de psicanálise formado por Freud.

Sabe o que aconteceu? A separação foi amarga: Adler descreveu Freud como um trapaceiro e disse que a psicanálise era suja. E Freud, referiu-se a Adler como anormal e enlouquecido pela ambição.

Pois é... foi com esse Adler que nosso Popper andou trabalhando.

Espero não estar aborrecendo você com esses ricos e picantes detalhes. Explico, assim, bem detalhado, porque julgo que, aí onde você está, deve ter “tempo ocioso”, podendo, assim, ler “longas cartas”.

Mas, continuando. Lembra-se do que você e o Heidegger fizeram ao Husserl, apesar de gostarem tanto dele? Pois é, Popper influenciou Lakatos que, assim como vocês, construiu atalhos, “andando com as próprias pernas”.

Não sei se irá lembrar-se, mas quando você estava com 26 anos, em 1934, Karl Popper foi aquele homem-no-mundo que propôs não ser nem possível nem necessário justificar as leis da ciência, justificando o raciocínio indutivo.

Isto porque as teorias científicas não seriam deduzidas, indutivamente, dos fatos. Ao contrário, tais teorias são inventadas como hipóteses, especulações, até mesmo adivinhações, sendo, então, submetidas a testes experimentais, com os quais os críticos tentam refutá-las.

Para Popper – que entrou em conflito com muitas das modas intelectuais, como por exemplo, tentativas de elaborar teorias positivas com base na indução, o anti-realismo na filosofia da ciência, o subjetivismo na teoria quântica, o marxismo na política e as abordagens determinísticas da história e de nosso futuro – não devemos pensar que exista uma lei de progresso na ciência, pois esta pode estagnar. Temos, sim, ele dizia, um critério de progresso, pelo qual uma teoria pode se aproximar mais da verdade do que outra e, na ciência, buscamos a verdade, que não é dada pelos fatos, mas pelas teorias.

Segundo Popper, uma teoria tem o direito de ser considerada científica somente se é, em princípio, capaz de ser observada e arriscar-se a ser refutada;



sobrevivendo, adquire certo grau de credibilidade, e pode ser considerada experimentalmente estabelecida, mas nunca demonstrada.

Uma teoria pode ser objetivamente verdadeira, mas nunca podemos saber isso com certeza, dizia Popper.

Assim, Popper, com sua crítica do dogma indutivo, provocou uma mudança fundamental na maneira em que as pessoas pensam sobre o conhecimento científico.

E mais, para Popper, a ciência é falível porque a ciência é humana.

Agora, sim, Ponty: o que fez Lakatos? Considerou que não há teoria que não tenha passado por um período de progresso e que tal período seria o mais interessante do ponto de vista histórico.

Lakatos acreditou que sem a adoção de um enfoque falibilista, esses períodos não podem ser adequadamente compreendidos. E mais, esta: entendeu que é sempre possível evitar que uma teoria seja refutada, desde que se façam modificações nas hipóteses auxiliares. Sempre se pode formular uma nova hipótese adicional, salvando a teoria da refutação.

Atenção agora: “a ciência é, foi e deveria ser uma competição entre programas de pesquisa rivais”. Isto caracteriza o “falseacionismo metodológico sofisticado”, sendo, ao mesmo tempo, a idéia de fundo da proposta de Lakatos.

Aliás, essa concepção, que ele desenvolve nas pegadas de Popper, defende que as refutações de teorias podem ser transformadas em anomalias, atribuídas a hipóteses auxiliares incorretas. Isto porque as teorias científicas são irrefutáveis. E isto é o que eu chamo de “sair pela tangente”.

Segundo Imre Lakatos, a história da ciência demonstra a tese de que as teorias não são modificadas ao longo do tempo de forma completamente livre, visto que certas leis e princípios fundamentais resistem por muito tempo às modificações. Entre suas justificativas, tudo se passa como se ele fizesse um paralelo entre fim do reinado das idéias de Newton e início de Einstein.

É necessário que fique claro para você, Merleau-Ponty, que – no entendimento de Lakatos – deve haver regras com poder heurístico, orientando as modificações das teorias e servindo de guia para a pesquisa científica. E se for assim, a pesquisa

científica poderia ser melhor explicada através de uma sucessão de teorias com certas partes em comum: o cientista trabalha, fazendo pequenas correções na teoria e substituindo-a por outra teoria ligeiramente modificada.

A esta sucessão de teorias, Lakatos chama de *programa de pesquisa científica*.

Acho interessante o raciocínio que ele faz: a parte que “não muda” em um programa de pesquisa é chamada *núcleo rígido de programa*. Não sei você, mas aqui, lembro-me de “Husserl e suas essências”, ou seja, a unidade na multiplicidade.

Esse tal núcleo – atenção, Ponty – seria formado por um conjunto de leis consideradas irrefutáveis, por uma decisão metodológica que é uma *convenção compartilhada* por todos os cientistas que trabalham no programa. Nossa, hein Ponty, aqui, com certeza Husserl se mexeu na sep... Desculpe Merleau-Ponty, às vezes esqueço-me de de vocês já...

Bem, mas, essa decisão metodológica seria necessária uma vez que a falsificação atinge o sistema de hipóteses como um todo, sem indicar qual delas deveria ser substituída. Portanto, é necessário estabelecer, por convenção, que certas leis não podem ser mudadas em face de uma anomalia. Esta convenção impede, também, que os pesquisadores fiquem confusos. Mas, “por Thomas Kuhn”, hein Ponty, o que você acha sobre isso? E Heidegger, o que acharia? Você deve saber, pois estudou o pensamento heideggeriano.

Leia esta: o núcleo rígido é formado pelos princípios fundamentais de uma teoria, mantendo-se constante, em todo o programa de pesquisa, à medida que as teorias são modificadas e substituídas por outras. Havendo mudanças no núcleo, estaremos, automaticamente, diante de um novo programa de pesquisa.

As hipóteses auxiliares e as condições iniciais formam o que Lakatos chama de *cinto de proteção*, pois elas funcionam protegendo o núcleo contra refutações. E mais, ainda, a regra metodológica de manter o núcleo rígido é chamada “heurística negativa do programa”, enquanto a “heurística positiva” constitui o conjunto de sugestões ou palpites sobre como modificar e sofisticar o cinto de proteção refutável.

Mas, pelo “conceito de verdade tarskiano”, sinceramente, Merleau-Ponty, o que será que Husserl diria sobre isto, hein?!!!

Veja você que, para Lakatos, todos esses recursos orientam a pesquisa científica, fornecendo sugestões sobre como mudar as hipóteses auxiliares, até que a observação esteja em concordância com o núcleo rígido do programa. É... é... é ... (aqui sou eu pensando).

Saiba você, com relação às mudanças mais radicais – que ocorrem nas revoluções científicas –, Lakatos propõe critérios para avaliar todo um programa de pesquisa, que nunca é refutado, mas podendo ser rejeitado quando um programa de pesquisa rival explicar o êxito do programa anterior e demonstrar maior força heurística, ou dito de outro modo, maior capacidade de prever fatos novos.

Continuando, nesse quadro lakatosiano, as revoluções científicas seriam, então, apenas, exemplos de um programa de pesquisa progressivo superando um programa degenerativo que, no futuro, pode transformar-se em um programa progressivo e vice-versa.

Atenção Ponty, veja esta: Lakatos considera difícil “decidir” quando é que um programa de pesquisa degenerou sem esperança ou quando é que um, dentre dois programas rivais, consegue uma vantagem decisiva sobre o outro. Nesse sentido, um programa de pesquisa degenerativo, que foi abandonado e suplantado por outro, pode sempre ser reabilitado de forma a suplantar seu rival, desde que alguns cientistas continuem trabalhando nele.

Mas, por um *quid*<sup>31</sup>, hein, Merleau-Ponty? Sinceramente: Uau!!!

E Lakatos conclui que se a derrota ou a vitória de um programa não são irreversíveis, nunca será irracional aderir a um programa em degeneração, mesmo depois de sua suplantação por um programa rival, podendo-se, racionalmente, aderir a um programa degenerativo até que ele seja ultrapassado por um programa rival, e mesmo, depois, disso.

Ponty, meu caro, foi aqui, bem aqui, que a oposição pressionou Lakatos. “Por que”, disseram os seus críticos, “deveríamos preferir um programa progressivo a um degenerativo? Por que essa escolha seria racional?”.

---

<sup>31</sup> No universo da Fenomenologia, "quid" significa a "coisa em si".

Merleau-Ponty, *in-off*, saiba que não faltou quem ridicularizasse: “Se falarmos que um programa  $X_2$  está tendo mais sucesso que o seu rival  $X_1$ , então pode-se rejeitar  $X_1$  ou, se preferirmos, continuar a aceitar  $X_1$ ”.

Ponty, não sei nem como contar para você, mas, é necessário contar-lhe: sabe qual foi a saída de Lakatos? Simplesmente, admitiu que um programa de pesquisa somente pode ser avaliado retrospectivamente, deixando, assim, suas recomendações de ter um caráter normativo (instruções para avaliar as soluções existentes), servindo, apenas, para uma análise pos-facto.

Meu caro Merleau-Ponty, não sei o que Garnica entende por uma “longa carta”, mas a discussão sobre programas de pesquisa é relevante para a Educação Matemática.

Assim, caso você aceite dialogar com Lakatos, não deverá esquecer, jamais, que para o “nosso húngaro” interessava obter uma metodologia que explicasse, de modo racional, como se dava o desenvolvimento do conhecimento. E *conhecimento para ele, é conhecimento científico*, sendo que os fatores sociais, psicológicos e culturais *não* entram em questão, pois sua intenção era fundamentar suas afirmações na reconstrução racional da História da Ciência, usando “estudos de caso”, como exemplos, e...

Merleau-Ponty, com todo o respeito, você está *lendo* com atenção ou está tentando localizar “**G-A-R-N-I-C-A**”? Não adianta, não vai conseguir. Ele sequer é do meu tempo: com relação ao meu tempo, ele é meu futuro. Para satisfazer a sua curiosidade masculina, sim, porque vocês, os homens, também são curiosos, conto-lhe que “escrever a você e ao Lakatos, propondo que dialoguem sobre “conhecimento”, foi sugestão do Garnica”.<sup>32</sup>

Continuando, para Lakatos, “novos conhecimentos” quer dizer “aumento de conteúdo”, sendo a matemática falível, aberta a reformulações, aperfeiçoamentos e fazendo-se por conjecturas, que são submetidas a um processo de aperfeiçoamento: *é a sua tese falibilista*.

---

<sup>32</sup> Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti, pesquisador e educador brasileiro, é professor dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (IGCE-UNESP-Rio Claro) e em Educação para Ciência (FC-UNESP-Bauru).

Nesse cenário, a Matemática se desenvolve pelo método de provas e refutações, que é heurístico (porque promove o crescimento do conhecimento) e racional (porque segue certas regras lógicas inerentes ao campo estudado, mostrando que apenas os fatores lógicos internos da matemática interferem no processo de desenvolvimento do conhecimento): *é a sua tese racionalista*.

A matemática do *Provas e refutações*, o grande clássico de Lakatos, é informal, é “teoria jovem” em fase de desenvolvimento e há idéia de que os novos conceitos já têm existência potencial na teoria. Os critérios para separar a ciência da não-ciência<sup>33</sup> devem ser lógicos, racionais e normativos.

Uma teoria, segundo Lakatos, não se desenvolve por ensaio e erro, nem por conjecturas e refutações, pois ela é composta por um núcleo firme de leis que são aceitas convencionalmente e não são refutadas ou contrastadas pela experiência. Desculpe Merleau-Ponty, necessito expressar o que estou sentindo: “Mas por todas as *noesis e noemas*, hein Husserl????!!!!!!!!!!!!”

Observe Ponty, e com muita atenção: para Lakatos – que considera o desenvolvimento da ciência como competição entre programas rivais – um critério de demarcação objetivo e lógico (em contraste com o psicológico e sociológico) é importante para a “garantia de liberdade de trabalho” do cientista, para a sobrevivência da ciência.

Mas não se iluda, “meu caro francês”, pois o objetivo lakatosiano não era, com isso, oferecer fundamentos seguros para o desenvolvimento científico. E sabe por quê? Porque as filosofias falibilistas não se preocupam com a garantia de certeza das fontes do conhecimento, sendo que estas podem ser a razão, a experiência, ou qualquer outra. Preocupam-se, isto sim, com a explicação do desenvolvimento do conhecimento. E o “nosso Lakatos” se preocupa em oferecer uma explicação racional para a descoberta, o aumento do conhecimento.

---

<sup>33</sup> Em Lakatos, “não-ciência” como sendo as teorias que ainda não são científicas mas que poderiam vir a sê-lo (como a psicologia), ou teorias que já foram científicas e que não são mais por estarem ultrapassadas (como a teoria geocêntrica da Astronomia). A filosofia é “não-ciência” porque não especifica seu objeto de estudo (CARDOSO, 1997, p. 28, nota 5).

Agora, Maurice Merleau-Ponty, respire fundo: segundo Lakatos, quando *verosimilhança* for usada significando a probabilidade de verdade intuitiva da teoria, então “todas as teorias científicas criadas pela mente humana são igualmente inverosímeis e ‘esotéricas’”.<sup>34</sup>

Não sei você, mas lembrei-me do Husserl. Ai, ai,... (aqui, sou eu “rindo”).

Merleau-Ponty, para finalizar esta “longa carta longa”, tenha sempre consciente de que a reconstrução racional lakatosiana é um conceito necessário ao Lakatos, para o estabelecimento da sua teoria metodológica. Tratando-se de uma concepção internalista da História, não havendo relação alguma entre mudança teórica e aspectos sociais, psicológicos, culturais, etc., uma vez que seu objetivo é mostrar que tal teoria se desenvolve por necessidade lógica dela própria.

Mas, in-off, porque, ainda, há tempo e faz-se necessário preveni-lo: Lakatos, tanto como Popper, não conseguem se livrar da tradição positivista.<sup>35</sup> Nosso Lakatos, no *Provas e refutações*, afirma que a história das notas de rodapé, do seu livro, é uma história verdadeira. Só que é possível vislumbrar a presença de uma crença positivista – os fatos históricos podem ser estudados de modo único<sup>36</sup> –, ainda que sempre estivesse empenhado em criticar o positivismo. Aliás, caro Merleau-Ponty, foi Popper quem influenciou a crença numa verdade objetiva, que por servir de referencial ao desenvolvimento da ciência, tem obrigatoriamente que existir.

Se para Popper havia necessidade da verdade absoluta, para Lakatos, a verdadeira história serviria de fonte de informações, de base, de guia referencial para sua reconstrução racional, ou seja, um postulado dentro da sua teoria metodológica.<sup>37</sup>

Merleau-Ponty, *je dois m’excuser auprès de vous*, por esta “longa carta”. Mas você me conhece e sabe o quanto me fascina contar sobre “acontecimentos do mundo”.

---

<sup>34</sup> LAKATOS (1999, p. 148).

<sup>35</sup> Cf. CARDOSO (1997, p. 39-40).

<sup>36</sup> Textos sobre História e Ensino reforçam a alienação entre matemática e cultura, apresentando uma única história, verdadeira, pronta e acabada, considera MIGUEL, A. Estudos histórico-pedagógicos temáticos e história-problema. (In: CARDOSO, 1997, p.170)

<sup>37</sup> Para uma leitura mais profunda: LAKATOS e MUSGRAVE (1979, p.119-121); LAKATOS (1978, 1998, 1999, p.104-115); ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSENAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: THOMSON, 1999. p. 35-36; CARDOSO (1997, p. 21-40,170).

Aliás, “mundo” lembra “sujeito engajado no mundo”, tema que você aprecia, não é mesmo?

Talvez não haja uma só notícia do cotidiano que não possa dar ensejo a pensamentos profundos (...). O gosto pelas notícias do cotidiano é o desejo de ver, e ver é adivinhar numa ruga do rosto um mundo inteiro igual ao nosso. [Mas] pode-se ver tudo, e viver depois de tudo ter visto. (...) O sangue pode correr lá longe, contanto que as nossas chagas cicatrizem, [pois em] todas as escalas aparecem problemas: não são apenas técnicas que se tem de encontrar, mas também (...) razões de viver...<sup>38</sup>

Emocionado, não é? Escreveu essas palavras em... Bem, algumas em março de 1947, outras, em dezembro de 1954 e, outras, ainda, em... Estou sentindo a profundidade da sua emoção...

Perdoe-me por “quebrar este momento mágico”, mas, dentro do espírito das suas idéias, uma curiosidade: vocês, “aí”, ficaram sabendo sobre o “Tsunami”?

Numa linguagem heidegger-merleau-pontyana, trata-se de um fenômeno que, na Ásia, fez suas vítimas “*perceberem-se*”, realmente, como “*sujeitos-ao-mundo*”.

Mas não se preocupe, Merleau-Ponty, “meu caro”, pois, apesar de Popper, “com certeza” há alturas que as ondas do mar não alcançam...

*Vive la France, parce qui là il y a d'amour dans l'air. Embrassez Husserl, Heidegger, Buber et Sartre pour moi.*

*Baiser,*

*Mirian Longaretti /2005*

---

<sup>38</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 349-392).

## 2.2 OUTRA LONGA CARTA

*Prezado Lakatos*

Não sei se esta carta deixará você feliz ou indiferente, pois minha intenção é convidá-lo para dialogar, através de “longas cartas”, com Maurice Merleau-Ponty.

Falando numa linguagem husserliana – que eu não sei se você aprecia –, usarei aqui o binômio *noesis-noema*, para que você possa me compreender: a consciência é intencionalidade, é uma atividade constituída por atos com os quais visa a algo. A esses atos Husserl chama de *noesis* e, aquilo que é visado pelos mesmos, de *noemas*. No caso aqui, o ato que estou usando é a percepção, pois estou visando a algo: um diálogo. O percebido, *noema*, é o conhecimento.

Em outras palavras, acredito que a concepção de conhecimento seria um tema interessante para você dialogar com Merleau-Ponty, um explicando ao outro como concebe o conhecimento. Como você deve estar sabendo, suas idéias – Imre Lakatos –, sobre a falibilidade do conhecimento matemático, conquistaram muitos defensores na área da Educação Matemática. Só não sei se está sabendo que há, também, opositores.

Consegue imaginar, por exemplo, este diálogo:

Sujeito M: As implicações pedagógicas de Lakatos são óbvias. Além disso, o cenário (uma sala de aula imaginária), os protagonistas (professor e alunos imaginários) e a forma dialogada de apresentação do estudo de caso, no seu *Provas e refutações*, tudo isso deixa transparecer, ainda mais, as intenções pedagógicas tácitas de Lakatos...

Sujeito C: Absolutamente (interrompendo o Sujeito M), discordamos do ‘potencial pedagógico’ que você está atribuindo ao Lakatos. Para nós, a sala de aula, os alunos e o professor imaginários, “nada disso” – ao contrário do seu “tudo isso” – configura uma proposta com implicações pedagógicas óbvias, pois ver a aula descrita em *Provas e refutações* como um exemplo de aplicação do uso da história e do método de resolver problemas, a ser seguido numa sala de aula real, é uma ilusão, causada pela forma indireta com que Lakatos expõe a dialética das idéias!!!

Pois é, Sr. Lakatos, trata-se de um diálogo não tão imaginário assim: expressa o que pensam a seu respeito dois educadores matemáticos brasileiros.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Antonio Miguel e Virgínia Cardoso, respectivamente, o Sujeito M e o Sujeito C. (Ver: CARDOSO, 1997, p. 171-172).



Convidei Merleau-Ponty para dialogar com você porque investigo possibilidades de contribuição do conhecimento, no viés fenomenológico, para a área da Educação Matemática, por mim considerada como um campo de investigação e produção de conhecimento.

Merleau-Ponty é considerado um dos filósofos existencialistas que tiveram forte influência na Educação e, sem dúvida, o pensamento merleau-pontyano vincula-se, intimamente à fenomenologia husserliana.

Conto para você, quem é Maurice Merleau-Ponty. Nasceu em 12 de março de 1908, em Rochefort-Surmer, na França.<sup>40</sup> Seu pai foi morto na Primeira Guerra Mundial. Ponty fez o curso secundário nos liceus Janson-de-Sailly e Louis-le-Grande. De 1926 a 1930, Merleau-Ponty frequentou e completou, com sucesso, sua agrégation em filosofia na Ecole Normale Supérieure.

Depois de cumprir o serviço militar, entre 1930 e 1931, Ponty é nomeado professor de Filosofia no Liceu de Beauvais, onde ensina de 1931 a 1933. Entre 1933 e 1934, desenvolve pesquisas sob o patrocínio da Caixa Nacional de pesquisa Científica, retornando ao magistério em 1934, no Liceu de Chartres, onde leciona Filosofia, até 1935.

Como outros intelectuais, de sua geração, Merleau-Ponty frequentou as palestras de Kojève, sobre Hegel, tendo se associado, por um breve período, à revista católica *Esprit*. Em 1938, concluiu sua tese complementar, *La structure du comportement (A estrutura do comportamento)*.

Quando a Segunda Guerra irrompeu, Merleau-Ponty foi requisitado como oficial do 51º Regimento de Infantaria – entre 1939 e 1940 – tendo sido torturado pelos alemães. Durante a Ocupação, de 1940 a 1945, filiou-se ao grupo independente da resistência “Socialismo e Liberdade”, do qual Jean-Paul Sartre, também, fez parte, e volta a lecionar no secundário.

Em 1945, obtém o título de doutor em filosofia, após defender a tese *Phénoménologie de la perception (Fenomenologia da percepção)*. Em 1948, é

---

<sup>40</sup> Há divergências para a data de nascimento de Merleau-Ponty. Por exemplo, “4 de março de 1908” em BUENO, E.R. de A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, S.J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. São Paulo: ALÍNEA, 2003. p. 34.

nomeado professor catedrático na Universidade de Lyon e, a partir do mesmo ano, faz parte da equipe de redação da revista *Les Temps Modernes* (*Os tempos modernos*), que fundou junto com Jean-Paul Sartre<sup>41</sup>.

Foi indicado, em 1949, para a cadeira de Filosofia do Collège de France, pronunciando como aula inaugural a magistral conferência pública, posteriormente, com o título *Eloge de la philosophie* (*Elogio da filosofia*).

O ano de 1952 marcou a desilusão de Merleau-Ponty com a Guerra da Coréia e a política sartreana. No livro *Les aventures de la dialectique* (*As aventuras da dialética*), Merleau-Ponty desenvolveu uma exaustiva análise da relação de Sartre com o comunismo. Essa análise provocou uma polêmica que não cessou até sua morte, ocorrida subitamente em 3 de maio de 1961, vítima de embolia. Estava preparando uma obra que se encontra esboçada no *Le visible et l'invisible* (*O visível e o invisível*).<sup>42</sup>

Merleau-Ponty sofreu a influência do existencialismo e das fenomenologias de Husserl e Heidegger. Levando em conta os trabalhos da psicologia contemporânea, da psicanálise e da lingüística, tenta elucidar a relação originária do homem com o mundo.

Ainda que brevemente, é preciso fixar alguns pontos para que você possa compreender Merleau-Ponty. Preste, pois, muita atenção ao que passarei, aqui e agora, a escrever.

Considerado um dos maiores filósofos franceses do século passado, demonstrou ser o mais profundo e original discípulo de Husserl. Este, que durante sua vida perseguiu o projeto de uma filosofia rigorosa, que retornasse às coisas mesmas e

---

<sup>41</sup> Jean-Paul Sartre (1905-1980), principal representante do existencialismo francês, estudou fenomenologia e a obra de Heidegger. Desenvolveu sua filosofia da existência, a partir de uma análise da condição humana, do homem como “um ser em que a existência precede a essência” e que “está condenado a ser livre”. A consciência seria elemento central da busca de sentido para a existência humana. “Nós somos aquilo que fazemos do que fazem de nós”, dizia ao recusar os papéis sociais que lhe são impostos pelas normas convencionais da sociedade. Aproximou-se da filosofia marxista, mas questionava o materialismo e o determinismo marxistas, continuando a defender o papel central do homem no pensamento filosófico. Recorreu à psicanálise para interpretar, através de um caso concreto, o sentido da existência humana e de um projeto de vida (JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p.219)

<sup>42</sup> Para uma complementação, ver: LECHETE, J. **Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 42-43; REZENDE, A.M. de. Apresentação. In: MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Campinas-SP: PAPIRUS, 1990a. p. 11; BUENO (2003. p. 34-35).

fosse inseparável de uma sabedoria, teve sua reflexão ameaçada por algumas dificuldades fundamentais: psicologismo, naturalismo e positivismo. Para ele, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, e nesta intuição central encontra-se já uma afirmação do ser. Dizer que a consciência é consciência de alguma coisa é afirmar que a consciência é essencialmente intuição do que ela não é – não há diferença irreduzível entre ser e aparecer.

E veja você, Lakatos, a originalidade de Merleau-Ponty aparece, antes de tudo, não na opção que fez pela fenomenologia, mas na sua maneira de concebê-la. Ponty rompe com o idealismo transcendental de Husserl ao considerar que a fenomenologia é o estudo das essências, mas é, também, uma filosofia que repõe as essências na existência. E Ponty não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”.

“O mundo”, dizia, “é inseparável do sujeito que só é projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.”<sup>43</sup>

Em outras palavras, para Merleau-Ponty, a fenomenologia husserliana é uma filosofia transcendental que coloca em suspenso às afirmações da atitude natural, para compreendê-las, mas, é, também, uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe, enfim, um estatuto filosófico.

A fenomenologia, seria, então, para Husserl, a ambição de uma filosofia que seja ao mesmo tempo uma “ciência exata” e um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivos”: é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência, tal como ela é, sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo possam oferecer sobre ela.

Atenção, Lakatos: para Maurice Merleau-Ponty, é em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido, pois, nos textos, só encontramos aquilo que nós colocamos ali e, se alguma vez a história exigiu nossa interpretação, é exatamente a história da filosofia.

---

<sup>43</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 433).

Conto para você, agora, a primeira grande idéia da fenomenologia de Merleau-Ponty: a percepção faz surgir um mundo que então aparece tal como foi percebido, como um mundo fenomenal, pois tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. O universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar seu sentido e alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela, a ciência, é a expressão segunda.<sup>44</sup>

Lakatos, esta forma de Merleau-Ponty perceber a fenomenologia, emocionalmente. Ele oferece um modo de se expressar que me faz sentir grande e profunda emoção. Veja você, que interessante, o que ele diz: “quando os cientistas chegam, o mundo já está constituído, ou seja, a ciência é segunda em relação à percepção.”<sup>45</sup>

Nas pegadas de Husserl, Merleau-Ponty nos convida a operarmos uma redução fenomenológica para descobrir o verdadeiro ponto de partida na experiência originária em que o mundo se constitui como percebido. É deixar de lado nossos pré-conceitos, numa suspensão provisória dos nossos julgamentos, para assim poder apreender as “coisas em si”, evitando que as idéias pré-formadas influenciem no entendimento do fenômeno.

E mais, é o reconhecer que a consciência perceptiva é do domínio do vivido, do pré-reflexivo, do imediato: “... eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar.”<sup>46</sup>

Mas, Lakatos, falando em “ponto de partida”, parece que sua filosofia falibilista não se preocupa com a garantia de certeza das fontes de conhecimento,

---

<sup>44</sup> MERLEAU-PONTY (1990 a, p. 12, 1999, p. 3).

<sup>45</sup> MERLEAU-PONTY (1990 a, p. 12)

<sup>46</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 3-4).

sendo, conforme eu soube, que essas tais fontes podem ser a razão, a experiência, ou qualquer outra.

Sabe, meu caro, adoraria presenciar uma conversa entre você e Husserl. Imagino que essa conversa expressar-se-ia em relâmpagos, raios e trovoadas. Mas, haverá um fenômeno mais belo do que o espetáculo de uma tempestade?

Chamando de ingênuas e hipócritas as representações científicas segundo as quais “eu sou um momento do mundo” – porque elas subtendem aquela visão da consciência pela qual, antes de tudo, um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim –, a segunda grande idéia da fenomenologia de Merleau-Ponty é que a percepção nos dá acesso às próprias coisas e ao mundo real.<sup>47</sup>

Faça um esforço, Lakatos, seja sensível a este pensamento merleau-pontyano: o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, pois ambos são produtos da análise e não devem ser realizados antes dela.

Saiba Lakatos, essa “criação” do francês Merleau-Ponty, esses pensamentos, causam arrepios em meu corpo, mas “corpo” *como* entendido por Husserl e Ponty, é claro.

Leia, mais, estes pensamentos: Minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido, ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento: logo ela se manifesta como uma verdadeira criação, como uma mudança de estrutura da consciência, cabendo-lhe reconhecer – para alguém de suas próprias operações – o mundo que é dado ao sujeito, porque o sujeito é dado a si. Assim, o real deve ser descrito, não construído ou constituído.<sup>48</sup>

Que fascinante!!!!!!!!! Sou admiradora... de Merleau-Ponty.

“Retornar às coisas mesmas” é retornar a este mundo “anterior ao conhecimento”, do qual o conhecimento sempre fala, e mundo do qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como, por exemplo, a

---

<sup>47</sup> MERLEAU-PONTY (1990 a, p. 12).

<sup>48</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p.5).

geografia em relação à paisagem, uma vez que, primeiramente nós apreendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho.<sup>49</sup>

Lakatos, você está bem?! Vou continuar: “O mundo é o meio natural de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. Ele não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição.”<sup>50</sup>

A verdade não habita apenas o ‘homem interior’, diz Merleau-Ponty, porque não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece e quando volta a si, pleno de um dogmatismo do senso comum ou da ciência, encontra não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo.<sup>51</sup>

“Uhrum... uhrum... uhrum... hã”. Desculpe-me, Lakatos, é que estou com “pigarras de apreensão”. Mas, quero que saiba: você tem toda a liberdade de não aceitar o meu convite para dialogar com Maurice Merleau-Ponty. Creia, apesar de Popper, você “pode ter certeza” num ponto: sou uma mulher muito, mas, muito compreensiva.

Veja você, nosso Merleau-Ponty dá continuidade ao pensamento fenomenológico de Husserl, concentrando esforços filosóficos na articulação do método fenomenológico com a existência humana, mas o faz de uma maneira mais explícita e precisa. Sua filosofia é uma fenomenologia existencial com a qual ele institui uma crítica à explicação científica. “Hã... hã... hum... hã”. Desculpe-me, Lakatos, são “pigarras de apreensão”, novamente.

Mas, continuando. Merleau-Ponty constitui uma crítica ao pensamento causalista, como, por exemplo, do behaviorismo, porque o fenômeno humano não se entende em termos de causa e efeito, mas como “ser-no-mundo”.

A percepção, para ele, nos permite falar da consciência perceptiva *como* uma consciência existencial cujo ato próprio é o reconhecimento da existência e dos existentes. Nesse sentido, a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, sendo ela pressuposta por eles.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Loc. cit., p. 4.

<sup>50</sup> Ibid. p. 6.

<sup>51</sup> Id.

<sup>52</sup> MERLEAU-PONTY (1990a, p. 12, 1999, p. 6).

A filosofia merleau-pontyana – aconselho você a memorizar o que vou lhe contar – traz implícita, não apenas uma teoria do conhecimento, mas uma antropologia: o homem se concebe, antes de tudo, como ser-no-mundo, mundo humano e simbólico. Não há homem sem mundo, nem mundo sem homem (em homenagem ao Heidegger) porque eles não são exteriores um ao outro, mas relativos transcendentemente, na totalidade de uma coexistência dinâmica que transforma a natureza em mundo.

Nesse contexto, a existência faz sentido, para o homem, enquanto ser-ao-mundo e enquanto algo tem sentido para ele, não está aqui nem ali, não se distingue em nada de uma ‘outra’ consciência, já que somos todos presenças imediatas no mundo e já que este mundo é, por definição, único, é o sistema das verdades.

O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo.

A intencionalidade diz respeito ao modo de ser, de existir do homem e do mundo. Para entender o ser humano, considera Merleau-Ponty, é preciso vê-lo como ser-ao-mundo, implicando ser e mundo, existência e significação.

Atenção Lakatos, temos aqui a terceira característica da filosofia de Ponty: sua fenomenologia estrutural, “existencial e fenomenológica”.<sup>53</sup>

Preste atenção, se é que você tem interesse em dialogar com Ponty. Para ele, não podemos separar homem e mundo, se quisermos compreendê-los. Devemos encarar o fenômeno como uma estrutura, reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.<sup>54</sup>

Trata-se de um estruturalismo – existencial e fenomenológico – em oposição ao estruturalismo formal, pois na estrutura homem-mundo está incluída não só a significação, mas, também, a “existência”. É nesse sentido que Merleau-Ponty fala em estruturas concretas e encarnadas, concebendo a estrutura, fenomenologicamente,

---

<sup>53</sup> MERLEAU-PONTY (1999a, p. 13).

<sup>54</sup> Id.

como multiplicidade unificada por uma ordem funcional cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial.

Falando de outro jeito, a estrutura fenomenal – que reúne o homem e o mundo, a existência e a significação – é unificada por uma ordem cujo princípio é o próprio sentido, não de maneira abstrata, mas numa situação existencial, criando a possibilidade e a necessidade de uma correspondência por parte do sujeito. Com esta concepção originalíssima da estrutura, o francês Merleau-Ponty se distancia dos estruturalistas formais, que consideram a estrutura independente dos termos e, principalmente, de sua existência.

O que Merleau-Ponty quer dizer com isso? Ora, está propondo uma concepção dialética do próprio fenômeno e uma concepção fenomenológica da dialética...

Calma, calma Lakatos, vou explicar.

No entendimento de Ponty, o fenômeno é percebido como uma estrutura, reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, a existência e a significação.

Nesse palco, a consciência interpreta duplo papel: perceptiva, ela é consciência de si e do mundo, visto que significação e existência estão relacionadas dialeticamente pela intencionalidade.

Qual o grande questionamento, aqui?

Antes de responder, um alerta: Merleau-Ponty reconhece que o observador faz parte da observação. Não sei você, mas estou me lembrando do Einstein. Aliás, quase esqueço de lhe contar, ou melhor, primeiro, farei a pergunta: em quem Merleau-Ponty se inspirou para mostrar que a existência faz sentido enquanto ser-ao-mundo? Pergunto e já respondo, em Goldstein. Mas, também, se você preferir podemos dizer de um outro modo, ou seja, numa fórmula mais heideggeriana: a existência é a própria essência do homem, visto que não há homem sem mundo, nem mundo sem homem.

Ai... ai... Não, não se preocupe, não está doendo em lugar algum, apenas, sou eu pensando: será que você irá gostar de dialogar com Merleau-Ponty?

Assim, meu caro Lakatos, entra em cena nova protagonista: a “distinção”. Refiro-me à distinção entre mundo interno e mundo externo, que nos impede de



perceber *como* o sentido resulta da relação sujeito-objeto e *como* as propriedades relativas são tão importantes quanto às primárias. Está se chamando, agora, para que venham interpretar os seus papéis, as protagonistas: trabalho, objetos culturais e intersubjetividade.<sup>55</sup>

A propósito de objetos culturais, conto, agora, para você, por ser oportuno, o ponto de vista de Merleau-Ponty, com relação à arte.

A arte é a realização de uma verdade: pode-se contar o tema do quadro como o do romance. Se o pintor pega o pincel, é porque num sentido a pintura, ainda, está por fazer.

O quadro instala imediatamente seu encanto numa eternidade sonhadora em que, muitos séculos depois, não se tem dificuldade de encontrá-lo, mesmo sem conhecer a história do vestuário, do mobiliário, da civilização. Enquanto que o escrito, ao contrário, só nos comunica seu sentido mais duradouro através de uma história precisa de que necessitamos ter algum conhecimento.<sup>56</sup>

Lakatos, atenção: a experiência existencial é a palavra vivida. É esta que torna possível discernir entre uma palavra que fala (*parole parlante*) e uma palavra falada (*parole parlée*).

A existência comporta o sentido da situação de mundo, tal como vivido pelo sujeito e posteriormente à sua percepção do sentido ou das interpelações da situação: a correspondência é o próprio comportamento, que por isso mesmo pode estar sendo mais ou menos característico do sujeito e do nível simbólico que o especifica.

E então, Lakatos? O que você está “achando”?

É preciso esclarecer o seguinte, Lakatos: por “comportamento”, Ponty entende o que chamamos de existência. Por isso, Ponty fala de correspondência: o fenômeno nos situa e se situa no mundo do símbolo. É sempre de maneira prática que a correspondência traduz a percepção do sentido, no sentido que é realmente o seu naquela situação.

---

<sup>55</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 1-20).

<sup>56</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 19, 1991, p. 80-84).

Veja Lakatos: com Ponty, a estrutura é uma maneira nova de ver o “ser”. Não é simplesmente o ponto de vista da totalidade que caracteriza o estruturalismo fenomenológico, mas o fato de a estrutura estruturar-se levando em conta o existencial: é o que permite entender o processo de transformação tanto na vida orgânica como na psíquica. E mais ainda: porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece.

O “mundo fenomenológico”, de Merleau-Ponty, é o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro. O mundo é inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade “pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes e da experiência do outro na minha.”<sup>57</sup>

É em função deste contexto que, para Merleau-Ponty, a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta profundidade quanto um tratado de filosofia.

Falando em “história”, Heidegger dizia que o homem é a história do homem. E Ponty completava: “A história é um mundo que se deve poder fazer aparecer magicamente, pondo óculos e debruçando-se sobre um livro”.

Concluindo: nossos conhecimentos se apóiam sobre postulados e, finalmente, em nossa comunicação com o mundo *como* primeiro estabelecimento da racionalidade.

Lakatos, espero que você esteja gostando destas considerações que estou apresentando, pois, ainda, quero contar-lhe sobre o que é “corpo” para Merleau-Ponty.

Veja só, que bela, a explicação dele: embora estejamos abertos ao mundo, não o possuímos, ele é inesgotável, mas é indubitável que nos comunicamos com ele.

O mundo é não aquilo que pensamos, mas aquilo que vivemos e o “corpo” é o nosso meio geral de ter um mundo, sendo seu papel o de transformar as idéias em coisas: se ele pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 17-20).

<sup>58</sup> Ibid., p. 203.

Lakatos tome fôlego, pois não sei como é a vida onde você está. Nada de pensamentos eróticos. Leia até o final: “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”.<sup>59</sup>

Você sabia que, para Husserl, perceber uma coisa é vê-la, tocá-la, cheirá-la, ouvi-la, sentindo-a de diferentes maneiras e de acordo com as possibilidades dos sentidos?

Como você pode “ver”, Husserl não trata uma coisa de modo abstrato, mas do modo como ela é vivenciada pelo “corpo-encarnado”<sup>60</sup>, como se dá em uma experiência corpórea. É isto que confere, para a tal coisa, as características da temporalidade e da mundaneidade carnal.

Assim, para Ponty, somos nosso corpo, exatamente na medida em que um saber adquirido e a experiência do corpo próprio opõem-se ao movimento reflexivo. É este que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, dando-nos apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade. Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção. Na percepção, não pensamos o objeto e não nos pensamos, pensando-o, pois somos para o objeto e confundimo-nos com esse corpo que sabe mais do que nós sobre o mundo. Mas Lakatos, “por todos os puzzles kuhnianios”, o que você acha disto tudo, hein? Uau!!!

Você está gostando? Mais um pouquinho: a percepção existe sempre no modo do “Se”, ela é a iniciação ao mundo, assim não podemos colocar nela relações objetivas que em seu nível ainda não estão constituídas.

Por acaso, você pensou em alguém, neste exato momento?

Continuemos... Quanto à relação entre o objeto percebido e a percepção, esta daria um “campo de presença”. Para Merleau-Ponty, a percepção oferece verdades como presenças, uma verdade percebida com nitidez no momento em que o sentido se faz para o sujeito.

Portanto, não se trata de uma verdade lógica, nem intelectual, porque o sentido, no plano da percepção, ainda, não está intelectualmente articulado. Percepção

---

<sup>59</sup> Loc. cit., p. 253.

<sup>60</sup> Sobre "corpo-encarnado" ver: HUSSERL (2001, p. 104-163); MERLEAU-PONTY (1999, p. 133-270).

e percebido dão-se no mundo-horizonte, em perspectivas, quando o sentido vai se pondo e a significação se processando.

Leia com muita atenção, o que escrevo agora: a percepção pode se dissipar no fluxo dos acontecimentos e ser retida e desenvolvida, vindo a tornar-se para o sujeito e para o mundo como pró-tensões, ela atesta e renova em nós uma pré-história. O sentido que o mundo faz para o sujeito dá-se pela percepção, que é uma experiência corpórea, vivida pelo corpo próprio.

E então, não disse para você que não era nada de erótico?

Não posso deixar de contar: Merleau-Ponty coloca como ponto de partida da experiência existencial, a fenomenologia da linguagem. Portanto, no contexto merleau-pontyano, a linguagem é intencional, não se trata de um conjunto de palavras, mas um modo de usá-las.

Assim, em Ponty, ouvindo uma frase, encontramos o vestígio de um pensamento alheio. O pensamento possui um sentido, ele não é subjetivo, interior ao sujeito, abstrato. Ele é mundano, existe contextualmente, ao sermos com-o-outro.

A palavra não é desprovida de sentido, pois atrás dela existe uma operação categorial. Entretanto, a palavra não tem esse sentido, não o possui, ela é um invólucro vazio, um acompanhamento exterior do pensamento – que tem um sentido.

Saiba, Lakatos, Merleau-Ponty, pela simples observação de que a palavra tem um sentido, ultrapassa tanto o intelectualismo quanto o empirismo, pois tanto para as psicologias empiristas como para as psicologias intelectualistas, a palavra não tem significação.

No entendimento de Ponty, é preciso que a palavra e a fala deixem de ser uma maneira de designar o objeto ou o pensamento e se tornem a presença desse pensamento, no mundo sensível. A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu.

É isso que torna possível a comunicação. Existe uma retomada do pensamento do outro através da fala, uma reflexão no outro, um poder de pensar, segundo o outro, que enriquece nossos pensamentos próprios. Nesse entendimento de Ponty, o pensamento não é nada de ‘interior’, não existe fora do mundo e fora das palavras. Há

tanto naquele que escuta ou lê, naquele que fala ou escreve, um pensamento na fala que o intelectualismo não suspeita.

Com Ponty, a fala é única, entre todas as operações expressas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo. O sentido habita a palavra e a linguagem é a tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações: a vida mental ou cultural toma de empréstimo à vida natural as estruturas e o sujeito pensante deve ser fundado no sujeito encarnado. É na linguagem originária<sup>61</sup> que percebemos, além da significação conceitual das palavras, uma significação existencial.

Por outro lado, para percebermos as coisas, é necessário “vivê-las” e a fenomenologia da percepção confirma que as relações de compreensão do homem e do mundo são literalmente inseparáveis: o conhecimento do mundo se torna conhecimento do homem e, o do homem, conhecimento do mundo. E, a partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um meio, e, sim, uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes.<sup>62</sup>

Precisados esses traços conceituais, quero, ainda, Imre Lakatos, contar-lhe o seguinte sobre Merleau-Ponty e peço-lhe que triplique sua atenção. Nosso filósofo francês defende, energicamente, que uma ciência sem filosofia não saberia do que fala e uma filosofia, sem exploração metódica dos fenômenos, chegaria apenas a verdades formais.

Observe, Lakatos, quão interessante, a interpretação de Merleau-Ponty para “erros”. Defende, ele, que não pode haver rivalidade entre conhecimento científico e o saber metafísico, pois fazer metafísica é tentar pensar até o fim os mesmos fenômenos que a ciência se ocupa, mas, restituindo-lhes a transcendência.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> “Linguagem originária”, aqui, da forma como entendida por Merleau-Ponty: a da criança, que inventa o seu dizer pela primeira vez, o do artista e o do filósofo, que intuem um mundo pela linguagem.

<sup>62</sup> Ver: MERLEAU-PONTY (1990a, p. 13-14, 1999, p. 5-346); REZENDE (1990a, p.24-25); BUENO (2003, p.37, 40); MERLEAU-PONTY (1975, p.195); MERLEAU-PONTY, M. Colóquio sobre o termo “Estrutura”. In: CHAUI, M. **Experiência do pensamento**. São Paulo: MARTINS FONTES, 2002. p.197; BICUDO (2000, p. 31-32).

<sup>63</sup> MERLEAU-PONTY, M. *Le métaphysique dans l’homme*. (In: CHAUI, 2002. p. 227).

Ao justificar o porquê de ser pela metafísica, considerava "A metafísica – a emergência de um além da natureza – não está localizada no plano do conhecimento: ela começa com a abertura a um ‘outro’, ela está em todas as partes”.<sup>64</sup>

“Veja”, Lakatos, e compare, com o seu, o pensar de Merleau-Ponty: a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las, confrontando-se, apenas, de vez em quando, com o mundo atual, e o faz através de seus modelos internos.

Enquanto a ciência clássica via-se obrigada a buscar um fundamento transcendente ou transcendental para suas operações, há hoje, não na ciência, mas numa filosofia das ciências, bastante difundida, uma novidade que torna o pensamento operatório como uma espécie de artificialismo absoluto, na qual as criações humanas derivam de um processo natural de informação, concebido com base no modelo das máquinas humanas.

Assim, com Merleau-Ponty, “pensar” é experimentar, operar, transformar, apenas sob a reserva de um controle experimental em que intervenham somente fenômenos altamente ‘trabalhados’, mais produzidos do que registrados por nossos aparelhos. Entendia ser necessário que o pensamento da ciência, apressado e inovador, se colocasse de novo sobre o solo do mundo sensível e do mundo trabalhado, para aprender a aprofundar-se nas coisas enquanto tais e em si mesmo, tornando-se de novo filosofia.<sup>65</sup>

E agora Lakatos? O que você pensa sobre isso?

Sim, porque, veja bem, nosso saudoso Popper, ou melhor, “meu” saudoso, disse que a objetividade torna-se uma representação, fundamentalmente, inadequada ou falsa, visto que o modelo científico é uma construção abstrata que ‘já’ não corresponde à plenitude fenomenal e que, por isso mesmo, não poderá permitir uma indução completa, na qual os fatos possam confirmar a construção.

E não disse apenas isso, insistindo que entre o modelo científico e o fato, permeia o caminho da elaboração construtiva abstrata – garantida, apenas, por recursos formais de coerência lógica (a axiomática), em que os fatos, em sua positividade bruta,

---

<sup>64</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 232). Sobre o assunto, também, ver a obra merleau-pontyana *Sens et non-sens* (1948).

<sup>65</sup> MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. 4. ed. [Portugal]: VEGA, 2002 a . p.13-16.

já não poderão encaixar-se, a não ser como exceções que falsificam a construção e exigem um novo modelo.

Lakatos, a propósito desse pensar do Popper, faço duas colocações.

Primeira, para Husserl, uma coisa não é um fato, pois o fato é que essa coisa existe. Segunda, para Merleau-Ponty, foi exatamente esse caminho, colocado por Popper, do dado observado ao modelo formal construído, da verdade positiva à falsificação, a causa de – no dizer merleau-pontyano – a ciência se tornar cada vez mais sensível às “modas intelectuais”.

O realismo empirista cede lugar para o intelectualismo construtivista, como conseqüência inevitável da modificação sofrida pela noção científica de objetividade, que, aliás, mereceu essa interpretação feita por Merleau-Ponty.<sup>66</sup>

E agora, Sr. Lakatos? E agora, é com você. O que foi que você fez? Vamos recordar juntos:

Nestes últimos anos, tendo vindo a advogar a metodologia dos programas de investigação científica, que resolve alguns dos problemas que, tanto Popper como Kuhn, não conseguiram solucionar [eu] reivindico que a unidade descritiva típica das grandes realizações científicas não é uma hipótese isolada, mas antes um programa de investigação [com] um poderoso mecanismo para solucionar problemas que, com a ajuda de técnicas matemáticas sofisticadas, digere anomalias e até as transforma em comprovações. Por exemplo, se um planeta não se move exatamente como deveria, o cientista newtoniano verifica as suas conjecturas [e ele] pode mesmo inventar um planeta até então desconhecido e calcular a sua posição, massa e velocidade a fim de explicar a anomalia.<sup>67</sup>

Merleau-Ponty era, ao mesmo tempo, um homem aberto ao diálogo e um pensador “firme” em suas tomadas de posição. E, assim como Merleau-Ponty foi influenciado por Husserl, mas não seguiu o criador do método fenomenológico “ao pé da letra”, você, também, recebeu influências do Popper e modificou-as.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Cf. CHAUI (2002, p.210-211).

<sup>67</sup> LAKATOS (1998, p. 16-17).

<sup>68</sup> Lakatos desenvolveu sua proposta, não aceitando o desenvolvimento da ciência como uma série de duelos sucessivos entre uma teoria e os fatos, pois seriam, pelo menos, entre as duas teorias em competição e os fatos. Uma teoria só é descartada quando a comunidade científica tem à disposição teoria melhor do que a anterior. A mecânica de Newton, por exemplo, só foi rejeitada depois que se passou a contar com a teoria de Einstein (REALE; ANTISERI, 1991, p.1048).

Mas, falando “em firme”, soube que você, quando pressionado pelos críticos, sobre “por que deveriam preferir um programa progressivo a um programa em degeneração, mesmo depois de sua suplantação por um programa rival, uma vez que não seria irracional aderir ao programa em degeneração”, admitiu que um programa de pesquisa somente pode ser avaliado retrospectivamente, transformando, assim, suas recomendações de caráter normativo em análise histórica pos-facto.

Fico a pensar o que aconteceria ao paciente, quando, durante a cirurgia, o cirurgião aplicasse essa sua teoria. É neste sentido que considero sua “saída” nada fenomenológica.

Perdoe-me Imre Lakatos, mas não posso deixar de fazer uma última colocação. Lendo sobre as metodologias de provas e refutações e programas de pesquisa científica, ambas de sua autoria, *é possível dizer que o conhecimento é “descoberto”*.

Você é bastante claro quando defende que a idéia de progresso heurístico, nos programas de pesquisa, corresponde ao progresso teórico (a capacidade que a teoria tem de prever fatos ainda não ocorridos) e ao progresso experimental (a corroboração experimental dos fatos previstos na teoria).<sup>69</sup>

Consegue aceitar que “alguém” possa ter um entendimento diferente do seu?

Estou, na realidade, querendo contar-lhe que, para a Fenomenologia, o sentido da coisa se constrói sob nossos olhos, e trata-se de um sentido que nenhuma análise verbal pode esgotar e se confunde com a exibição da coisa em sua evidência. O olho vê, contudo não se pode fazer um inventário limitativo das utilizações possíveis de uma língua em relação ao visível.

Triplique sua atenção, e leia: o conhecimento por perfis não é tratado como a degradação de um conhecimento verdadeiro que apreenderia de um golpe a totalidade dos aspectos possíveis do objeto.

Assim, longe de introduzir na percepção um coeficiente de subjetividade, o perspectivismo lhe dá, ao contrário, a segurança de comunicar-se com um mundo mais rico do que o dado pelo conhecimento, isto é, com um mundo real.

---

<sup>69</sup> Cf. CARDOSO (1997, p. 93).



Imre Lakatos saiba que, para Merleau-Ponty, conhecimento e realidade formam o mundo onde vivemos. Se a realidade é criada, construída, para ele o conhecimento é atividade da percepção, da explicitação do percebido, das significações desenvolvidas nos meios da expressão que lhes possibilitam ser corporificadas na “fala-falada” e na “fala-falante”.<sup>70</sup>

Por uma questão de justiça e reconhecimento – entre professores – não posso deixar de mencionar, aqui e agora, sobre o zelo de Merleau-Ponty às questões da Educação.

Merleau-Ponty ministrou cursos, por exemplo, na Sorbonne, preocupando-se com questões levantadas pela pedagogia e a psicologia, especialmente aquelas relativas à aprendizagem, características da entrada do homem na cultura e no mundo simbólico. E isso aconteceu, principalmente, de 1949 a 1952 (mesmo ano em que, para mim, “1+2 parece 3”).

Encerro assim, profundamente emocionada – pois Maurice Merleau-Ponty é um filósofo pelo qual devoto profundo respeito e admiração – esta “longa carta longa” e do modo como o estou fazendo, para que você, Imre Lakatos possa, ao “caminhar entre as nuvens”, talvez na companhia de Popper e de Polya, refletir sobre o seu próprio conceito de conhecimento: será ele *útil* para nos fazer melhores seres humanos situados-no-mundo?

*Um beijo carinhoso em você. Abrace Popper por mim e mande-me notícias do paradeiro de Polya.*

Mírian/2005

---

<sup>70</sup> Merleau-Ponty considera: “fala-falada” como sedimentação dos atos das falas, à disposição na realidade mundana. A “fala-falante” cria a fala como apoio empírico de seu próprio não-ser. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 237-270). Para uma leitura inicial sobre o assunto, sugere-se: BICUDO (2000). Na elaboração deste texto considerou-se, também: MERLEAU-PONTY (1975, p. 220, 1999, p. 431-433, 2002a, p. 25).

## 2.3 DOIS MONÓLOGOS NÃO FAZEM UM DIÁLOGO

Não basta conversar para empreender um diálogo.  
 Nem sempre aqueles que falam uns com os outros  
 falam de fato entre si: cada um fala consigo mesmo  
 ou para a platéia que o escuta.  
 Bobbio<sup>71</sup>

O que fazem os filósofos da ciência frente às questões sobre a aquisição de conhecimento? E os filósofos da existência?

A interpretação para o conhecimento se dará sob o mesmo prisma, para um e outro? Questionados sobre o processo de ensino-aprendizagem, ambos responderiam da mesma forma? Situações experienciadas em sala de aula seriam interpretadas e resolvidas da mesma maneira? Se de forma diferente, pelo menos, visariam fins em comum?

O diálogo acontece numa sala de aula imaginária. A turma, bem adiantada, está interessada num PROBLEMA: é possível chegar-se ao resultado de "1+2"? Este resultado permitiria chegar a uma conclusão para "3+1", "4+1", "5+1" etc.

Os participantes do diálogo, depois de muita tentativa e erro, observam que "para todos os números, 1, 2, 3, 4, 5,... quando se adiciona "1", sempre se chegará a um resultado igual ao número sucessor daquele que foi considerado inicialmente". Assim, considerando "1", ao se adicionar "1", chega-se ao seu sucessor "2"; considerando "2", ao se adicionar "1", chega-se ao seu sucessor "3", etc. Alguém aventura o *palpite* de que isso pode aplicar-se a qualquer número. Outros tentam falsear esta *conjectura*, tentando pô-la à prova de muitos modos diferentes, com resultado satisfatório. Assim, para se chegar ao resultado de "1+2", poderia ser usado outro modo, como "1+(1+1)", ou seja, "1+2=1+1+1". Do mesmo modo, o resultado de "1+3" seria o mesmo de "1+1+1+1". Os resultados *corroboram* a conjectura, e sugerem que ela pode ser *provada*. Portanto "1+2=3". É a esta altura – depois das fases *problema* e *conjectura* – que o professor entra em sala. O professor tem como plano de aula, precisamente, oferecer uma *prova*.

Professor X: Em nossa última aula, chegamos a uma conjectura referente ao número "zero". Pusemo-la à prova por diversos métodos e observamos que "quando se adiciona um número ao zero, sempre se chegará a esse mesmo número que foi adicionado". Assim, "0+1=1"; "0+2=2"; "0+3=3", etc. Mas, ainda não a comprovamos. Alguém terá descoberto uma prova?

Aluno A: Quanto a mim, devo admitir que não fui capaz, ainda, de vislumbrar uma prova rigorosa para o "caso do zero". Como, porém, a verdade dele ficou patente em tantos casos, não pode haver dúvida de que ela valha para qualquer número adicionado ao zero. Assim, a proposição me parece satisfatoriamente demonstrada. E isso nos ajudou a chegar ao resultado de "1+2".

Professor X: E qual é o resultado para "1+2"?

---

<sup>71</sup> Cf. MAIA, E.; CARNEIRO, M. **O tempo da memória**. São Paulo: BIRUTA, 2000. p. 11.

Aluno B: O resultado para “1+2” é “3”.

Professor X: Para que possamos transformar nossa conjectura em um teorema, é necessário prová-la.

Aluno C: Isso não será possível, uma vez que o resultado para “1+2” não é 3, porque “1+2” “parece” 3.

Todos: ??????????????????????

Professor X: Mas você concorda com o resultado “0+1=1”, não é mesmo?

Aluno C: Absolutamente. Não concordo porque “0+1 parece 1”.

Professor X: Diga-me, é possível chegar ao resultado “2-1”?

Aluno C: Perfeitamente. “2-1 parece 1”.

Professor X: Se “2-1 parece 1” então “2-1-1” parece ...?

Aluno C: Neste caso (interrompendo o professor), “não parece”, pois “é”.

Todos: ??????????????????????

Professor X: Como assim... “é” ?

Aluno C: “2-1-1 “é” um monstro”!

Em caráter “extraordinário”, reúne-se o Conselho de Classe. Participam: Direção, Coordenação de Matemática, Orientação Educacional, Representante de Pais e Mestres e... o ALUNO C é encaminhado ao Psicólogo Clínico. Mas, num intervalo de aula, no horário destinado ao “cafezinho”, dois professores – pesquisadores –, visando um fim em comum, “ajudar” ao ALUNO C, “tentam” dialogar sobre o assunto, pois, inédito naquela escola, alcançou grandes proporções.

Professor X: Fixei minha atenção à lógica do que ele estava fazendo.

Professor Y: Não se trata de uma relação lógica, mas de uma relação de existência.

Professor X: Eu não interpretei o que ele fazia.

Professor Y: Nada dispensa o sujeito que escuta de tomar a iniciativa de uma interpretação.

Professor X: Tentei fazer com que ele reformulasse os seus resultados, pois assim eu chegaria à natureza do raciocínio que ele usava.

Professor Y: Diferentemente do que se passa em Matemática, na compreensão do Outro – o aluno – o problema é sempre indeterminado porque apenas a solução fará os dados aparecerem retrospectivamente como convergentes. Em algum momento, você pensou que poderia tratar-se de um ensaio de expressão?

Professor X: Procurei fazer com que ele traduzisse, transformasse os resultados das operações em termos perfeitamente conhecidos para todos.

Professor Y: É, mas acontece que descobrir transformações da espontaneidade, na integração social, é uma aquisição para a psicologia da criança. Você não pode perder de vista que a “língua” é representação, é apelo ao Outro. O movimento do aluno em direção à palavra é um apelo ao Outro – ao PROFESSOR, aqui no caso.

Professor X: A linguagem é imprecisa, mas o pensamento pode atingir rigor absoluto.

Professor Y: Em primeiro lugar, a linguagem tem uma função análoga à da língua de um escritor novo. De início não é compreendido, mas pouco a pouco se torna compreensível, ensinando as pessoas a compreendê-lo. Em segundo, há um fato de gênese que não podemos ignorar, em nome das exigências da análise intrínseca: que uma criança perceba antes de pensar. Ela compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir. Aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente.

Professor X: O progresso do conhecimento não pode ser modelado em qualquer linguagem. À medida que o conhecimento progride, a linguagem muda.

Professor Y: Digamos que haja duas linguagens: a que é adquirida e desaparece diante do sentido do qual se tornou portadora, e a que se faz no momento da expressão, indo justamente fazer com que se passe dos signos ao sentido. Refiro-me à fala-falada e a fala-falante.

Professor X: Não posso permitir que a formação de um conceito intencional venha atrapalhar a uma ampla definição inintencional.

Professor Y: O problema é saber como, o seu aluno, passou de uma atividade quase “biológica” a uma atividade “não-biológica”, mas que supõe um movimento, uma atividade, para integrar-se no diálogo. Estou me referindo ao “corpo-próprio”.

Professor X: Considero sem interesse discutir sobre a exatidão de conceitos ingênuos, como também, sobre a verdade ou falsidade de conjecturas ingênuas. Aqui, a diferença entre refutações que apenas revelam um engano idiota e refutações que são fatos destacados no progresso do conhecimento.

Professor Y: Nada sei quanto a sua interpretação de “conceitos ingênuos”. Quanto a mim, quando digo “corpo-próprio”, refiro-me a um conjunto de significações vividas, e não a uma realidade material no sentido estrito. O “corpo” é um eu natural e como que o sujeito da percepção. Veja você, o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção, sendo que todo “saber” se instala nos horizontes abertos pela percepção. Meu corpo é o instrumento geral de minha percepção, é ele que dá sentido a objetos culturais como as palavras, por exemplo.

Professor X: Acho que você, ainda, não compreendeu o meu “método de aperfeiçoamento”. Digo para você que não existem “monstros”, apenas interpretações monstruosas.

Professor Y: A diferença entre adulto e criança não é a que existe entre uma mentalidade lógica e uma mentalidade pré-lógica. É apenas aquela de um mundo percebido que comporta pouco de “ultra-coisas” para um mundo infantil que comporta um grande número delas. Uma relação humana pode estabelecer-se entre adulto e criança, pois a criança não está encerrada num mundo mágico e o adulto, pelas “ultra-coisas” que estão no horizonte de sua experiência, pode compreender o que é a experiência pré-objetiva da criança.

Professor X: Caro colega, quando digo “conhecimento”, digo “conhecimento científico”, não digo “pseudoconhecimento” nem tampouco “pseudociência”.

Professor Y: Isso subentende uma organização conceitual da experiência infantil que pode ser formulada em proposições expressas. Supor na criança alguma coisa desse gênero é talvez desconhecer o essencial da mentalidade infantil, a saber, a ignorância como tal.

Professor X: Acontece que a heurística matemática é muito parecida com a heurística científica, devido a que ambas se caracterizam por conjecturas, provas e refutações.

Professor Y: Uma diferença essencial entre adulto e criança é que para a criança tudo está num sentido evidente, não há lugar para dúvidas.

Professor X: Meu método é terapêutico: onde você vê, erroneamente, “contra-exemplo”, ensino a reconhecer, corretamente, um exemplo.

Professor Y: Para compreender o ser da linguagem, não podemos perder de vista que o saber efetivo não é só o saber mensurável, mas também a descrição qualitativa. Esse saber qualitativo não é subjetivo, é intersubjetivo: ele descreve o que é observável por todos.

Professor X: Como “descreve o que é observável por todos”? Desde quando “2-1-1, não parece, é”, trata-se de ser observável por todos?

Professor Y: Não se pode negar a historicidade da língua: não se chega a qualquer coisa a partir de qualquer coisa. A totalidade do sentido não está nunca plenamente dada e nada, nunca, está completamente expresso. E acrescento, ainda, perceber e imaginar nada mais são do que duas maneiras de pensar.

Professor X: Tenho a sensação de que estamos “saindo” do assunto. Insisto que, à luz das “minhas” considerações, a minha metodologia oferece uma nova reconstrução racional do conhecimento científico.

Professor Y: Dentro dessa metodologia, como fica o sujeito que não possui mais a noção de número e que, no entanto, por uma função de substituição, a cada objeto faz corresponder um dedo?

Professor X: O valor cognitivo, científico e objetivo de uma teoria, isso tudo independe da mente humana que a concebe ou compreende. O valor científico depende apenas do suporte objetivo que as conjecturas encontrem nos fatos. A teoria contém algum raciocínio abstrato acerca da quantidade ou do número? Não. Contém algum raciocínio experimental relativo à questão do fato e à existência? Não. Lançai-a ao fogo, porque só pode conter sofisma e ilusão. A crença, a adesão e a compreensão são estados da mente humana.

Professor Y: É preciso dar lugar à percepção dos outros exatamente como a temos, e assumir os riscos do que ela encerra de desconhecido. É preciso estabelecer uma comunicação que não condene o outro – o aluno – a se conformar com a imagem que temos dele.

Professor X: Sabe o que penso de teorias do “conhecimento imediato”? Penso que elas falham. A idéia de racionalidade imediata é uma utopia.

Professor Y: Ora, pensei que você fosse do time “não há refutação sem uma teoria melhor”.

Professor X: Acontece que “não posso aprender algo acerca do mundo a partir dos meus erros”.

Professor Y: Mas como é possível que você não leve em conta que o equívoco é essencial à existência humana, e tudo o que vivemos ou pensamos sempre tem vários sentidos?! Até mesmo Freud disse que todo ato humano tem um sentido.

Professor X: A ciência não é, simplesmente, ensaio e erro. Enquanto não existir comprovação, o resultado é apenas uma hipótese e não ciência.

Professor Y: Comprovação? Na realidade, não se pode nem mesmo dizer que haja crença na percepção do real. Eu não creio sequer nesta xícara de café que você segura. A xícara de café está aí, é tudo.

Professor X: Existe uma crença muito generalizada de que o enunciado “eu não creio sequer nesta xícara de café que você segura”, possui uma grande vantagem profunda sobre o enunciado “A xícara de café está aí, é tudo”, do ponto de vista da epistemologia. Mas do ponto de vista dos seus possíveis testes objetivos, o primeiro enunciado, ao falar de você, não se apresenta como mais certo do que o segundo enunciado que fala da xícara que está aqui.

Professor Y: Acontece que a linguagem *como* fenômeno de expressão é constitutiva da consciência.

Professor X: Até parece que você é da ala “redução”. Mas, alerta você: se a “redução” não produz novo conteúdo empírico, para não falar de novos fatos, então é mero exercício lingüístico.

Professor Y: Ser ou não ser da ala “redução” não autoriza você a considerar seu modo de representação como o único válido e como o mais próximo da realidade percebida. Não posso considerar um desenho infantil, por exemplo, como cópia do mundo que lhe é oferecido, mas um ensaio de expressão. "Expressão" em seu sentido pleno: de junção entre aquele que percebe e a coisa percebida. E mais: o sentido que habita a linguagem é “situacional”. É fácil de definir quando se aplica a coisas concretas, mas difícil quando se aplica a palavras abstratas.

Professor X: Acontece que eu não havia definido “zero” porque presumi a familiaridade dos alunos com o conceito, com a capacidade de distinguir alguma coisa que é um zero de uma coisa que não é um zero. Uma boa demonstração é um contra-exemplo.

Professor Y: Há uma diferença radical entre a imagem e o real. A imagem distingue-se da percepção no sentido em que ela não é nunca observável.

Professor X: Nenhum conjunto de opiniões é completamente racional. Enquanto não existir comprovação, o resultado é apenas uma hipótese e não ciência. Insisto neste ponto.

Professor Y: Em termos de percepção, trata-se de uma situação incompleta para completar. Em geral, as crianças não dão explicações do tipo “artificialista”. Como o adulto, elas procuram explicações “naturalistas”. Seu raciocínio não é abstrato e quantitativo como o da ciência adulta, mas a orientação é essencialmente naturalista: ação de um fator sobre um outro.

Professor X: A minha metodologia oferece uma nova reconstrução racional – história interna – do conhecimento científico. O aspecto racional do desenvolvimento científico torna-se compreensível por recurso à lógica da descoberta científica.

Professor Y: Para construir um sistema do mundo, é preciso a afirmação de certo número de teses. Fornecer à criança uma “representação do mundo” é provavelmente fazê-la muito parecida com o adulto.

Professor X: Entendo sua postura: o respeito do homem pelo conhecimento é uma das suas características mais peculiares. Mas o que distingue conhecimento científico da ignorância?

Professor Y: Para que se possa falar de uma verdadeira “representação do mundo”, seria necessário que a criança totalizasse sua experiência. Mas pode ser que a criança não seja capaz de uma totalização.

Professor X: O descobrimento segue um caminho em ziguezague que não pode ser discernido no produto final.

Professor Y: Para uma idéia mais exata do pensamento infantil, apoiemo-nos em uma concepção: “ultra-coisas”. Ou seja, a presença na experiência infantil de seres que não estão ao seu alcance, que ela não pode abranger com o olhar. Isso supõe, na criança, a experiência de um tempo e de um espaço pré-objetivos que não estão, ainda, dominados e medidos por seu pensamento, e que, no entanto, aderem de qualquer forma ao sujeito que os vive.

Professor X: O aspecto racional do desenvolvimento científico torna-se compreensível por recurso à lógica da descoberta científica. Os cientistas falam de anomalias, não de refutações. Os matemáticos querem melhorar suas conjecturas sem refutações: nunca pela redução da falsidade, mas pelo monótono acréscimo de verdade. A maioria dos matemáticos, devido a dogmas heurísticos enraizados, é incapaz de dispor-se ao mesmo tempo a comprovar e refutar uma conjectura. A matemática se desenvolve por um processo de sucessivo aperfeiçoamento de hipóteses criativas, tentando prová-las e criticando essas tentativas: a lógica de provas e refutações.

Professor Y: O racionalismo dogmático trabalha contra o progresso do saber, da psicologia e contra o humanismo. Isso é um ponto. O outro é a seguinte questão: como podemos compreender a verdade matemática? A verdade é não adequação, mas antecipação, retomada, deslocamento de sentido, e só é tocada numa espécie de distância. O pensamento não é o percebido e o conhecimento não é a percepção. Agora, quando se tem a filosofia como elucidação da experiência humana e a ciência como um momento essencial dessa experiência, o dilema desaparece. O objetivo não é mostrar que o pensamento matemático se apóia sobre o sensível, mas que ele é criador, e isso também a respeito de uma matemática formalizada.

Professor X: Na realidade, as fórmulas, em sua maioria, só são verdadeiras se satisfeitas certas condições. Determinando essas condições e, naturalmente, fixando rigorosamente o significado dos termos que emprego, faço com que desapareça toda a incerteza.

Professor Y: Não pensamos nas palavras que dizemos ou que nos dizem. Alguém me fala e eu compreendo. O racionalismo dogmático condensando em conceitos e em “representação do mundo” uma parte da experiência infantil e uma parte da experiência adulta, ele os opõe como duas mentalidades impermeáveis, tornando teoricamente impossível a comunicação do adulto com a criança. Comunicação atestada, contudo, pelas extraordinárias antecipações do pensamento infantil e pelas puerilidades que encontramos na experiência adulta.

Professor X: A aprendizagem a partir da experiência é uma idéia normativa. Por conseqüência, todas as teorias da aprendizagem puramente “empíricas” não alcançam o cerne do problema.

Professor Y: Toda palavra refere-se a certo conceito. Não ter significação por si mesma não significa que seja insignificante. Dentro deste cenário, eu e você entendemos “experiência” de modo diverso.

Professor X: Não sei qual é o seu entendimento de “experiência”. Mas, também, dentro deste cenário, digo-lhe que, atualmente, poucos filósofos ou cientistas consideram que o conhecimento científico é ou pode ser conhecimento comprovado.

Professor Y: Tem certeza de que você, ainda, não sabe sobre meu conceito de “experiência”?

Professor X: É claro, “não tenho certeza”.

Professor Y: A experiência é o que nos inicia ao que não somos e, longe de ser imediateza e exterioridade, possui interior. Posso dizer, por exemplo, que uma obra de pensamento é experiência de pensar.

Professor X: Respeito sua posição consciente porque ela decorre das melhores qualidades humanas. No entanto, é preciso perguntar: o que é “raciocínio científico”? Hoje, a idéia de desenvolvimento, o conceito de caráter empírico e o progresso teórico encontram-se inseparavelmente ligados. Essa idéia deixa entrever uma nova teoria de aprendizagem.

Professor Y: Onde você vê “nova teoria de aprendizagem”, vejo “crise da razão”. É preciso perguntar sim, mas pela tarefa que consiste em alargar a nossa razão. Alargar para torná-la capaz de compreender o que em nós e nos outros precede e excede a razão. Além dos neuróticos, o mundo conta com um bom número de “racionalistas” que são um perigo para a razão viva. O cientista não consente em reconhecer outra razão além da razão física. No entanto, não é reclamando para a ciência um gênero de verdade metafísica ou absoluta que protegeremos os valores da razão que a ciência clássica nos ensinou. O renascimento de um sentido filosófico, ligado ao vigor da razão, justifica a expressão científica do mundo humano.

Professor X: Não podemos provar afirmações com experiências. Este é um dos aspectos básicos da lógica elementar, mas compreendido por pouca gente. Que calamidade!

Professor Y: Acontece que as questões são interiores à nossa vida e à nossa história onde nascem ou morrem, ou se transformam se conseguimos respondê-las. Mas voltemos para nossas salas, “os alunos nos aguardam com impaciência”.

Professor X: Não tenho “essa certeza”, mas voltemos porque o tempo do “cafezinho” se esgotou.

E assim, no mundo do “como se”, uma sala de aula imaginária, professores e alunos imaginários, a forma dialogada de apresentação do “estudo de caso imaginário”, isso tudo deixa transparecer, nas idéias dos Professores X e Y, o pensamento de Imre Lakatos e Maurice Merleau-Ponty, respectivamente.<sup>72</sup>

Se for considerado o equilíbrio entre os aspectos intuitivo e lógico na constituição do saber matemático, o que vai ao encontro de um movimento da Filosofia da Matemática de se buscar uma aproximação entre Matemática e as ciências

---

<sup>72</sup> Lakatos (1978, 1979, 1998, 1999); Merleau-Ponty (1975, 1984, 1990a, 1991, 1999, 2000, 2002b).

empíricas, e também da refutação de um saber absoluto para o conhecimento matemático, então é preciso reforçar que, segundo Lakatos, o caráter empírico (ou caráter científico) e o progresso teórico encontram-se inseparavelmente ligados, deixando entrever uma nova teoria de aprendizagem.

Reconsiderar o empirismo, também, é notado nas principais frentes da Educação Matemática, que têm enfatizado a necessidade de o saber matemático estar vinculado com a realidade. A tendência sócioetnocultural, por exemplo, defende que o ensino de Matemática teria que ter como finalidade a desmistificação e a compreensão da realidade.<sup>73</sup>

No capítulo “Interrogation philosophique et intuition”, de *Le visible et l’invisible* (1960), Merleau-Ponty rompe com Husserl e a filosofia reflexiva. Após esse rompimento, no seu último ensaio, observa uma situação que talvez tenha sido tolerada há três séculos, mas inadmissível na contemporaneidade das ciências cognitivas: “*La science manipule les choses et renonce à les habiter.*”<sup>74</sup>

Aqui e agora, uma questão: ampliando-se o horizonte das ciências cognitivas, de forma a incluir uma análise da experiência humana, não será um modo de evitar que ciência e experiência humana se separem? Sabe-se que, no universo merleau-pontyano, organismo e ambiente devem ser vistos como reunidos, uma vez que o organismo tanto inicia o ambiente quanto é moldado por ele:

... minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido (...) [e] cabe-lhe reconhecer, para alguém de suas próprias operações, o mundo que é dado ao sujeito porque o sujeito é dado a si mesmo. (...) O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. (...) [Ele] é ainda o lugar vago de todas as experiências [e] inseparável do sujeito, mas de um sujeito que só é projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.<sup>75</sup>

Nesse cenário, se for considerado que o século XXI solicita um novo perfil de educador matemático, menor ênfase na Matemática e teorias de aprendizagem

---

<sup>73</sup> MENEGHETTI, R.C.G.; BICUDO, I. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, n.19, p. 58-72, 2003.

<sup>74</sup> MERLEAU-PONTY (1985, p. 9). “A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las”, conforme tradução de Luís Manuel Bernardo (MERLEAU-PONTY, 2002 a, p. 13).

<sup>75</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 5, 401-576).



convencionais, muito mais ênfase na Sociologia, Antropologia, História, bem como em uma nova Matemática e Ciência atual, em novas ciências da mente e da cognição, e um novo conceito de aprendizagem<sup>76</sup>, então é preciso dizer que os escritos de Merleau-Ponty têm inspirado e guiado uma continuação moderna de um programa de pesquisa, por ele fundado há mais de uma geração, quando considerou o “corpo-próprio” tanto como estrutura física quanto como estrutura experiencial vivida, como algo externo quanto interno, tanto biológico quanto fenomenológico.<sup>77</sup>

Enfatizando que a idéia de “incorporação” para Merleau-Ponty abarca tanto o corpo como estrutura experiencial vivida quanto o corpo como contexto ou meio de mecanismos cognitivos, se for considerado o fato de poder fazer Filosofia da Matemática sem preocupação de natureza pedagógica, então é preciso concordar com Cardoso (1997) quando diz que o potencial pedagógico de Lakatos está *na* discussão crítica que iniciou no campo da Filosofia da Matemática, podendo abranger a Filosofia da Educação Matemática.

Considera-se, novamente, que, segundo Cardoso (1977), há uma importância das idéias lakatosianas *na* formação do educador matemático, uma vez que Lakatos abre, para a Educação Matemática, uma discussão *sobre* relações entre concepções epistemológicas e posturas pedagógicas, métodos de pesquisa e metodologia de ensino, críticas das filosofias dominantes e buscas de novas filosofias.

Afinal, o que busca a Educação Matemática contemporânea? Estará preocupada em conservar a escola nos limites teórico-metodológicos da apropriação do conhecimento? Pretenderá ser um auxílio aos alunos para que aprendam certas formas de conhecimento e de técnicas, sem que reflitam sobre como essas formas de conhecimento e de técnicas devem ser trazidas à ação?

A Educação Matemática estará pretendendo dar sustentação aos objetos simbólicos e ao internalismo da Matemática? Ou seja, quando o matemático define um

---

<sup>76</sup> D'AMBROSIO, U. Prioridades de pesquisa em educação matemática: quais os próximos desafios? In: VIII EBRAPEM, 2004, Londrina. **Palestra**. 12 nov.

<sup>77</sup> Ver: VARELA, F.J.; THOMPSON, E; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Tradução: Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

objeto, não caberia a discussão de se essa definição corresponde bem ou não a algo fora da própria Matemática? Continuará alimentando a prepotência de que uma discussão sobre um objeto definido ser ou não ‘bom’, aconteceria apenas com relação a se ele ajuda a abrir áreas ‘interessantes’ de estudo ou se ajuda a estabelecer novas relações que esclareçam ou resolvam *problemas* já postos”?<sup>78</sup>

Estará entre os interesses da Educação Matemática, que se pretenda inserida no contexto de “atualidade globalizada”, aceitar que matemáticos continuem a resolver problemas sem que haja, pelo menos, a intencionalidade de entendimento do que as coisas *são* em sua essência? Permitirá a Educação Matemática que professores de Matemática continuem a transmitir a Matemática do matemático sem efetuar o questionamento “para quem o conhecimento matemático, construído pelo matemático e que eu transmito ao meu aluno, à minha turma, é importante?”.

Poder-se-á dizer, na era da educação ambiental, que a Educação Matemática, “cruzar os braços”, possibilitando para que uma das comparações de Foucault, a respeito de instituição psiquiátrica e escola – pois as duas são fundadas em inquéritos, avaliações e vigilâncias com o objetivo da normalização do sujeito a partir da disciplina – continue marcando presença?<sup>79</sup>

Nesse contexto, a escola deste milênio, parafraseando SOUZA (2004, p. 135), só vai ser boa se tiver Internet, Data-Show, CD-ROOM e conferência à distância?

Ou então, conforme muito enfatizado por D’AMBRÓSIO, a Educação Matemática persistirá no erro de desvincular a Matemática das outras atividades humanas?

Ainda, parafraseando SCANDIUZZI<sup>80</sup>, estará entre as validações da Educação Matemática, mais particularmente, aqui, a “brasileira”, o aprende-se vivendo, a importância do emocional-intuitivo-funcional no criar e reproduzir, a observação

---

<sup>78</sup> Fonte inspiradora para o questionamento: LINS, R.C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M de C. (orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: CORTEZ, 2004. p. 92-120.

<sup>79</sup> Parafraseando SOUZA, A.C.C.de. O sujeito da paisagem. Teias de poder, táticas e estratégias em educação matemática e educação ambiental. (In: BICUDO; BORBA, 2004, p.121-163).

<sup>80</sup> SCANDIUZZI, P. P. Educação matemática indígena: a constituição do ser entre os saberes e fazeres. (In: BICUDO; BORBA, 2004. p.186-197).

constante, os espaços de formação do ser “do aluno”, o reconhecer e inserir – na história da Matemática construída – aquela matemática produzida pelos brasileiros?

Utilizando-se do “como se”, pergunta-se: quem é “você”, Educação Matemática? Qual é a “sua” pretensão? Pretende ser concebida como uma prática social de investigação ou como uma prática social de ação pedagógica em qualquer época, nível, contexto, ou, quem sabe, como objeto de análise filosófica? Pretende, em seu processo sócio-histórico de transformação, sair de um estágio pré-científico de convivência de múltiplos pontos de vista e paradigmas dissonantes, para atingir o estágio de ciência normal, no qual haveria a prevalência ou dominância de um determinado paradigma, para, a partir daí, atingir um estágio revolucionário no qual tal paradigma passaria a ser desafiado, até voltar a um novo período de ciência normal?<sup>81</sup>

Segundo Husserl, a diferença entre “o meu ponto e vista e o ponto de vista do outro só existe precisamente depois que se faz a experiência do Outro. A experiência que o outro tem de mim me ensina validamente o que eu sou, ou seja, a subjetividade transcendental é intersubjetividade”.<sup>82</sup>

Interessante, aqui e agora, resgatar que, em 1987, os filósofos Karl Popper, Imre Lakatos, Thomas Kuhn e Paul Feyerabend foram acusados de atacar a noção de que a ciência podia alcançar o conhecimento objetivo e alimentar dúvidas quanto ao verdadeiro poder de se conhecer alguma coisa. Esses filósofos compreendiam que, numa era de ascensão da ciência, o objetivo mais elevado da filosofia deve ser o de colocar em xeque a ciência, infundindo a dúvida aos cientistas, pois assim a busca humana do conhecimento pode continuar aberta.

Eis que entram em cena dois físicos britânicos afirmando: as idéias dos céticos se refutam flagrantemente a si mesmas, elas se negam e se destroem. Foi assim que Theocaris e Psimopoulos derrubaram a posição filosófica cética de Popper, Lakatos, Kuhn e Feyerabend.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Parágrafo inspirado em MIGUEL, A. Formas de ver e conceber o campo de interações entre filosofia e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática: concepções e movimento**. Brasília: PLANO, 2003. p. 25-44.

<sup>82</sup> HUSSERL (2001, p. 104-161).

<sup>83</sup> Cf. HORGAN, J. **O fim da ciência: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico**. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1998. p. 48, 50.

Os dias passam... Lakatos morre em 1974.

Quanto ao Popper, viria a admitir que seus críticos tinham razão, isto é, que o seu conceito de refutação era refutável: “O meu conceito de refutabilidade é um critério para distinguir entre os modos empíricos de conhecimento, isto é, a ciência, e os não empíricos, como a filosofia. A própria refutabilidade é determinavelmente não empírica, não pertence à ciência, mas à filosofia, ou metaciência, e nem sequer se aplica a toda a ciência”.<sup>84</sup>

Popper admitiu, assim, que a refutabilidade é uma norma prática, às vezes útil e às vezes não.

Também para Kuhn, os dias passam...

Há razões muito boas para se considerar a matemática como uma linguagem, mas há outra boa razão para não considerá-la dessa forma. Sempre que duas pessoas interpretam os mesmos dados de formas diferentes, isso é metafísica. Acho que minha maneira de pensar e de me expressar dá margem a uma série de possibilidades que podem ser investigadas. Mas, como acontece com qualquer método científico, ela tem de ser avaliada apenas pela sua utilidade – pelo que se possa fazer com ela. (...) Sem dúvida, a ciência pode acabar [e creio] que não devemos dizer que agora já sabemos como é o mundo, [porque] não acho que seja isso o que está em jogo.<sup>85</sup>

“É claro que vou ao extremo, mas não ao extremo de que me acusam, isto é, de jogar fora a ciência”, dizia Feyerabend ao jornalista que o entrevistava....

... Joguem fora a idéia de que a ciência é o principal. As pessoas não deviam aceitar como certo quando um cientista diz: Todos têm de seguir tal caminho. O que há de tão especial no conhecimento? As pessoas têm o direito de rejeitar a ciência, se assim o desejarem. Os povos chamados primitivos, em geral conhecem muito mais sobre o seu meio ambiente, como, por exemplo, as características das plantas locais, do que os chamados especialistas. Assim, dizer que esses povos são ignorantes é apenas... isso é que é ignorância! Toda descrição da realidade é necessariamente inadequada. Você acha que essa mosca de um dia, esse pequeno pedacinho de nada, o ser humano – segundo a cosmologia da atualidade – é capaz de conceber tudo? O que eles descortinam é uma resposta particular às suas ações, e essa resposta resulta neste universo, mas a realidade que existe por trás está se divertindo: Ah, ah, ah! Eles acham que me descobriram!<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Loc. cit., p. 56.

<sup>85</sup> Ibid., p. 73-75.

<sup>86</sup> Cf. HORGAN (1998, p. 75).

Após essa entrevista, pouco mais de um ano, Feyerabend falece devido a um tumor cerebral. Conta-se que procurou tratamento para o seu tumor e depositou total confiança no diagnóstico dos médicos, tendo-se mostrado disposto a aceitar o que lhe recomendassem.<sup>87</sup>

Feyerabend, antes de morrer, conseguiu terminar o rascunho de sua autobiografia, tendo concluído, nas páginas finais: “é o amor que importa na vida”.

Tecido esse pano de fundo, é preciso explicitar que a possibilidade de uma relação entre “Lakatos e Fenomenologia” exigiria aceitar que a experiência matemática, vivida pelo sujeito, ao se dar como fala-falante, implica em interpretação desse dito, para que se possa penetrar no mundo da Educação Matemática.

A cumplicidade Fenomenologia-Educação Matemática, defronta-se com a compreensão e a interpretação do discurso, de concepções que ponham em evidência o simbolismo de uma linguagem matemática grávida de experiências vividas no mundo da vida: “1+2 parece 3”.

Está se colocando, aqui e agora, a experiência da “coisa-mesma” e a hermenêutica. Aquela tal como entendida por Husserl e desenvolvida por Merleau-Ponty, e esta conforme a interpretação de Paul Ricoeur para a expressão do vivido, do símbolo que se revela e se esconde, não dizendo tudo da experiência vivida, pois sempre há algo mais a ser dito. Trata-se de um contexto onde imagens são criadas e o invisível é feito visível.

Símbolo-palavra, ligação que coloca a intersubjetividade, o interpretar-se de um “eu” que fala, mas no seu encontro com o Outro que compreende e interpreta o que esse “eu” diz. Intersubjetividade que, na hermenêutica, não se restringe ao diálogo. Mas... Lakatos não interpreta, não percebe a experiência humana do Outro.

Por outro lado, a relação experiência-linguagem, na sua complexidade, solicita uma interpretação que se estende ao simbólico, indo além da semântica: a experiência humana se mostra. É uma interpretação reveladora de interioridades da experiência humana. Nesse sentido, busca-se compreender o simbólico para além dos signos

---

<sup>87</sup> Loc. cit., p. 75.

representativos da Matemática: “2-1-1 é um monstro”. No entanto... Lakatos não considera o “entorno matemático”, apenas sua interioridade. Não considera as dimensões sociais e psicológicas, o mundo da vida, a experiência humana.

O ensinar e aprender Geometria, numa dimensão estática, é obstáculo à possibilidade humana de colocar-se no movimento de construção da idéia das formas matemáticas, pois desconsidera a cumplicidade figura-fundo, negando ao “corporencarnado” o circundar e perceber figuras sob diferentes perspectivas. Estas passam a ser vistas como formas presentes nas imagens apresentadas, estaticamente, na linguagem geométrica enriquecida de figuras traçadas no plano, onde o fundo permanece desconsiderado.<sup>88</sup> Possibilidade humana e diferentes perspectivas teriam sido consideradas na obra... *Provas e refutações* de Lakatos?

Negligenciar tais possibilidades e perspectivas é não levar em conta o conhecimento geométrico construído pelo aluno, a cada dia na sua experiência com o mundo, e que é trazido à escola *como* conhecimento pré-reflexivo. Essa postura desconsidera o simbólico que permeia o encontro homem-mundo, resultando em esmorecimento da palavra-falante e ênfase na palavra-falada. E, foi “diferente”, com... Lakatos?

Isso posto, parece ser essencial ressaltar que a pesquisa de Garnica (1992) mostra que “a análise hermenêutica dos textos de Matemática configura-se como uma possibilidade de desvelar aspectos do contexto do aluno e do professor, envolvidos no fazer da sala de aula, onde, a esse contexto do cotidiano escolar, são incorporados elementos das percepções que aqueles envolvidos nessa proposta têm do mundo. Ocorre, assim, uma extensão dos horizontes de compreensão de professor e aluno”.<sup>89</sup>

Acrescenta-se que Garnica levou em consideração a “fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur”.

Trata-se, portanto, de um cenário onde professor e aluno – professor-turma – através do diálogo, penetram no texto de Matemática, buscando por compreensões da fala-falada, atentos aos sentidos que “surgem”, além dos referentes aos signos e

---

<sup>88</sup> Paráfrase de: BICUDO, M.A.V. A compreensão do simbólico na educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, n. 10, p. 1-10. 1994b.

<sup>89</sup> GARNICA (1992, p. 121-122).

significados matemáticos. Os sentidos que “surgem” vão preenchendo o “vazio” da insegurança, do silêncio, da dúvida, e analogias de experiências vividas no mundo da vida, podem acontecer: “ $1+2$  parece 3”, “ $2-1-1$  é um monstro”.

É importante explicitar que “analogias de experiências vividas na mundaneidade” servem para ampliar o campo de compreensão, pois favorecem ao desenvolvimento compreensivo do significado matemático.

Nesse sentido, não se está referindo a uma aplicação direta e mecanicista do sentido para o significado. A dialética texto-contexto-experiência vivida pelo aluno possibilita o emergir do pensar o texto, e a atribuição de significados à fala-falada – do texto – vai se pondo, o conteúdo de verdade dos vazios ambíguos das palavras vai se arrefecendo e ei-lo que se manifesta: o pensar claro.<sup>90</sup>

Aqui e agora, uma reflexão acontece. O desenvolvimento da Matemática *como* um processo que lhe seja inerente, conforme utilizado por Lakatos em sua obra *Provas e refutações*, abriria possibilidades ao emergir do simbólico nos discursos expressos pelos sujeitos – professor-turma –, permitindo que ambigüidades de suas interpretações sobre signo-símbolos matemáticos tornem-se explícitas, através da “fala-falante”?

O professor “encantado” com a forma dialogada do *Provas e refutações* não seria tentado *a evitar* aquelas ambigüidades<sup>91</sup> – dúvida, silêncio, insegurança, hesitação, inédito –, correndo o risco de perpetuar uma Matemática desligada do mundo vida dos sujeitos envolvidos no discurso matemático? Os professores de Matemática, ao lidarem com os seus conhecimentos matemáticos não seriam “induzidos” a caminhar pelo caminho da transcrição objetiva dos signos matemáticos, ao compreendê-los, simplesmente, como entes matemáticos, negligenciando, assim, a presença de experiências vividas pelo corpo-encarnado, levando a si mesmo e a sua turma ao papel de meras personagens no palco teatral da ciência positivista? Neste caso, o professor

---

<sup>90</sup> Ver: GARNICA (1992); GARNICA, A.V.M. A interpretação enquanto reunificação: da possibilidade de intervenção na sala de aula de matemática com base na análise de textos. **Didática**, São Paulo, n. 29, p. 101-113. 1993/1994; BICUDO (1994b); RICOEUR (1976); RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978.

<sup>91</sup> RICOEUR (1976) prefere falar de polissemia e não de densidade semântica do símbolo.

estaria negando ao seu aluno, não apenas, a autêntica “educação matemática”, pois ao pretender formá-lo nos padrões da ciência, sucumbiria, uma vez que o ensino escolar não tem se mostrado em condições de oferecer professores “preparados” para isso, *também*.

Uma aula de Matemática, que trabalha o texto matemático no viés da “fenomenologia hermenêutica”, ou seja, numa aula desenvolvida por um professor de “olhar fenomenológico”, ao se trabalhar a fala-falada (textos) e a fala-falante (discursos) hermeneuticamente, os sujeitos do discurso abrem-se para possibilidades de interpretações, “saem do livro”, buscando pelo sentido e maravilham-se com o resultado: a polissemia e a densidade semântica do símbolo. Está se colocando aqui o discurso existencial: há sentido e mais sentidos, sendo que toda significação é inseparável da existência.<sup>92</sup>

Diante disto, conclui-se que *a interpretação para o conhecimento* não se dá sob o mesmo prisma para Imre Lakatos (filósofo da ciência) e Maurice Merleau-Ponty (filósofo da existência), e, ao serem questionados sobre o processo de ensino-aprendizagem, não responderiam da mesma forma. Há fortes indícios de que situações experienciadas em sala de aula não seriam interpretadas e resolvidas da mesma maneira, mesmo porque não visariam fins em comum.

Imre Lakatos, no *Provas e refutações*, apesar de trazer sua fala-falada em forma de diálogos, “mostra-se distante” não apenas do discurso fenomenológico – discurso fenomenológico como o considerado no universo deste trabalho – mas, também, das preocupações de uma Educação Matemática que se pretenda inserida no século XXI.

Ou seja, há fortes indícios de que o *Provas e refutações* lakatosiano, ao ser transformado em modelo de aulas de Matemática, não atenderá às exigências de “um novo perfil de educador matemático” – “perfil” conforme o considerado, anteriormente.

---

<sup>92</sup> Sugestão de leitura: GARNICA (1992).



Se para Lakatos não podem ocorrer interferências externas à ciência, pois ela deve ser pura, alheia a qualquer fator externo, independente de suas aplicações e livre das pressões exercidas pela sociedade e do governo que a sustenta, sendo o cientista um mero veículo de desenvolvimento científico<sup>93</sup>, Merleau-Ponty critica a ciência moderna, por sua confiança cega nas suas construções e questiona “Que ciência é esta que o homem procura?”<sup>94</sup>

Segundo Merleau-Ponty, a ciência clássica guardava o sentimento da opacidade do mundo. Era com o mundo que essa ciência visava unir-se, através das suas construções, sentindo-se obrigada a procurar para as suas operações um fundamento transcendente ou transcendental. Mas, em função de uma filosofia das ciências, que passou a ser muito divulgada, entrou-se num regime de cultura em que deixa de haver verdadeiro e falso no que respeita ao homem e à história.<sup>95</sup>

Iniciou-se o presente tópico com a contraposição entre filósofo da ciência e filósofo da existência – através de Lakatos e Merleau-Ponty – com o objetivo de fortalecer um ponto de vista: a Fenomenologia pode contribuir para responder interrogações de uma nova Educação Matemática.

Há quem defenda que a Educação Matemática seja uma área de investigação e produção de conhecimento, que se preocupa com o ensino e a aprendizagem da Matemática, que seu objeto de estudo, ainda, encontra-se em construção (Bicudo, Danyluk, Garnica, Lorenzato e Fiorentini). Mas há, também, quem afirme que a Educação Matemática não é considerada uma área de Educação e que se não existisse a Matemática, não existiria a Educação Matemática (Antonio Miguel). Há quem afirme que nosso papel é tornar a Educação Matemática uma área de Educação (Maria Tereza Carneiro Soares); há quem considere que a Matemática não pode ser

---

<sup>93</sup> LAKATOS, I. **Matemática, ciência y epistemologia**. Madrid: ALIANZA UNIVERSIDAD, 1987. p. 339-432.

<sup>94</sup> Ver: MERLEAU-PONTY (1986, 2002a).

<sup>95</sup> MERLEAU-PONTY (2002a, p.13-32).

caracterizada como linguagem formal, apenas, mas como instrumental para uma representação, um mapeamento da realidade (Nílson José Machado).

Há aqueles que estão sempre enriquecendo a Educação Matemática que percebem, considerando-a, também, *como* um movimento embasado no princípio de que todos podem produzir Matemática, nas suas diferentes expressões. Assim, a Educação Matemática seria vista como um *projeto* humano que leva em conta as relações matemáticas e os objetos matemáticos nas intervenções do cotidiano (Bicudo).

Quando se fala em “educação” é preciso ter sempre em mente que a educação se dá numa relação dialética, pois se trata de uma relação de cuidado ou zelo entre aquele que educa e o outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência *para algo que se lhe abre*.

Pelo fato da consciência sempre se dirigir para algo ou alguém – no caso, o aluno – o trabalho principal do professor deverá ser o de propiciar a relação entre o ato intencional da consciência<sup>96</sup>, que consiste na disposição do sujeito para ver algo, e o referente objetivo – aquilo que é visto. Esta relação resultará num ato de compreensão que é a condição fundamental para que se dê a produção do conhecimento.<sup>97</sup>

Acrescenta-se que a Fenomenologia, *como* concepção de realidade e conhecimento, envolve-se com temas presentes no fazer pedagógico – que são esclarecedores e, também, conteúdos da prática educacional – tomando alunos e professores no modo como estão em uma dada escola, esclarecendo o significado desta escola, “se olhada junto com o das outras escolas com seus professores, teóricos da educação, governos, alunos, famílias, sociedade, cultura, história”.<sup>98</sup>

Se for considerado um “fazer pedagógico com característica acentuadamente humana”, então é preciso dizer que, apesar de o diálogo entre Lakatos e Merleau-Ponty ser inspirador, há acentuada possibilidade de ausência “desse fazer pedagógico”.

---

<sup>96</sup> Consciência, segundo Husserl, é intencionalidade. Só existe como consciência de algo.

<sup>97</sup> Esta interpretação, para o cuidado que o professor deve ter para com seus alunos, é de MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiésis*. São Paulo: CORTEZ, 1992. p. 46-71.

<sup>98</sup> BICUDO (1999b, p. 12-13).

Ou seja, através de Merleau-Ponty, tudo indica que o “produto da relação” Lakatos-Fenomenologia não apresenta “íntima relação” com a Educação Matemática.<sup>99</sup>

O fato de os discursos de Lakatos e Merleau-Ponty serem distintos, levando a práticas metodológicas que se processam com propósitos e interesses diferentes, não significa que diálogos entre eles não possam ser promovidos.

O que está se pondo é: ainda que seja possível explorar mais a fundo a distinção de suas idéias, não se pretende fazê-lo, aqui e agora, mas em pesquisas futuras.

Nesta caminhada investigativa estará se considerando a “distância” entre o conhecimento matemático do professor e o mundo da vida, o *modo* como o professor de Matemática, lida com o seu próprio conhecimento matemático, na sua relação com o mundo da vida, interferindo no seu relacionamento professor-turma. O que se passa quando esse mesmo professor utiliza-se de um “olhar fenomenológico”?

Buscando respostas para os questionamentos que foram sendo colocados, as inquietações transformaram-se no desejo de interrogar o significado de “convergências” de concepções fenomenológicas de conhecimento. Dizendo de outro modo, o que Husserl e Merleau-Ponty pensam sobre conhecimento?

Como se percebe, Lakatos não pertence à equipe dos “sujeitos da pesquisa”, pois há acentuada possibilidade de não atender a uma grande preocupação da Fenomenologia da Educação: a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando.

E isso significa considerar as relações entre a educação e o mundo, entre o educando e a cultura, isto é, a Educação como um fenômeno, e “fenômeno” conforme entendido pela Fenomenologia.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Considerar a Educação Matemática conforme explicitada às páginas 40-41.

<sup>100</sup> Sobre esse assunto, consultar REZENDE (1990, p. 46-86).

Nesse sentido, o diálogo da Fenomenologia se estabelece, preferencialmente, com as Ciências Humanas, em especial a Antropologia, a Sociologia, a História e a Psicologia. São preocupações ausentes no discurso lakatosiano, dentro do contexto que, aqui, está sendo explorado.

E aquele desejo de interrogar oferece de modo claro a questão-diretriz para este trabalho, ou seja, *“Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento: possíveis conseqüências para a Educação Matemática”*.

### 3 DA INVESTIGAÇÃO: ONDE, COM QUEM E COMO

A função da pesquisa não é responder, é procurar a resposta... é ter uma questão. A questão pode ser um tema, ela é a configuração do que eu quero e, o tema, é uma intenção.  
Antonio Vicente Marafioti Garnica<sup>1</sup>

Se a escola está na sociedade, onde está... o interior da escola? Estaria no espaço e tempo da sociedade, ou ele habita<sup>2</sup> esse espaço e esse tempo? O interior da escola é um fragmento de sociedade? Haveria sociedade se a sala de aula, a escola, não possuísse interior? Afinal, o que é o “interior da escola”? Pode-se considerar que o interior da escola seja uma espécie de simulação da sociedade? Cabe, aqui, perguntar sobre “epistemologia do professor”, “contexto do aluno”, “contexto do professor”? Estes questionamentos inspiraram o desenvolvimento do presente capítulo.

A Educação Matemática, com suas preocupações – o compreender e fazer Matemática, a interpretação dos significados sociais, culturais e históricos da Matemática – contribui com a Matemática, por ajudá-la a compreender-se, e com a Educação, por auxiliar na “ação” político-pedagógica. “Ação” conduzida segundo um projeto de Educação, ou seja, segundo princípios norteadores fundados na Filosofia, na Ciência, na História, na Política,... enfim, ação que pode e deve se constituir em pesquisa.<sup>3</sup>

Isso posto, é necessário reforçar que esta investigação busca pelo *como* os autores eleitos para fundamentar a pesquisa compreendem conhecimento, e pelas possíveis conseqüências para a Educação Matemática. Um “como” vinculado aos seus “por quês” e um “conhecimento” com o qual os sujeitos da pesquisa têm contato nas suas experiências. “Experiência” como a vivida, onde o compreender não prescinde da práxis, onde o agir e o fazer se põem de modo crítico e criativo.

---

<sup>1</sup> GARNICA (2003a).

<sup>2</sup> Habitar é compreender a coisa nos aspectos em que ela se apresenta. Assim, “ver” um objeto é habitá-lo.

<sup>3</sup> Sobre esse assunto: BICUDO, M.A.V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pró-Posições**, Rio Claro, v. 4, n. 1 [10], p. 18-23, mar./jun. 1993.

Nesse sentido, pergunta-se pela compreensão dos sujeitos, inseridos no mundo da vida, através dos seus diferentes *modos* de expressão, e, numa cumplicidade com o desejo de querer saber, busca-se acesso<sup>4</sup> a esse mundo, num esforço para compreender, de dentro e a partir das fontes, o espetáculo das suas experiências vividas.

Para desocultar o que um diálogo entre concepções fenomenológicas de conhecimento pode revelar a uma Educação Matemática que se preocupa com o ensino *da* Matemática, é preciso “que nos separemos do desenrolar efetivo de nossas percepções e de nossa percepção do mundo, que nos contentemos com sua essência, que deixemos de nos confundir com o fluxo concreto de nossa vida para retraçarmos o andamento de conjunto e as articulações principais do mundo sobre o qual ela se abre”.<sup>5</sup>

A Fenomenologia é um modo alternativo de buscar-se o conhecimento daquilo que se quer conhecer, não recorrendo aos resultados ou métodos científicos como dados disponíveis: não trata dos mesmos objetos que são tratados pela ciência. Em outros termos, ela se distingue de posturas cujo ponto de partida diz respeito às propriedades e aos fatos que não são dados fenomenologicamente.<sup>6</sup>

Trata-se, portanto, de um universo onde não se parte de alguma crença ou modelos das ciências, como se fossem verdades previamente dadas; um universo no qual a postura fenomenológica justifica-se pelas possibilidades que oferece, pois, mais do que um método, trata-se de uma atitude investigativa.

Considerada “uma conexão de disciplinas científicas, mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico.”<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Reforça-se a importância do APÊNDICE 2.

<sup>5</sup> MERLEAU-PONTY (1984, p. 53).

<sup>6</sup> No modo fenomenológico de conduzir pesquisas, o pesquisado não pode ser tratado como um "objeto", como uma coisa com existência própria, como acontece nas ciências positivistas. No dizer de Husserl, uma coisa não é um fato, pois o que é um fato é que esta coisa existe. E a Fenomenologia lida com fenômenos e não com fatos. É nesse sentido que se diz que o fenômeno mostra-se a si mesmo, situando-se, sendo o fato controlado após ter sido definido. Se o fato é controlado após ter sido definido, as manifestações dependem de um fenômeno, que só pode se mostrar enquanto situado. Por isso, há aqui, uma concordância com GARNICA (1992, p. 31), quando diz que "o modo perspectival com que as coisas se nos revelam, caracteriza a abordagem da fenomenologia ao que se quer conhecer". Sobre esse assunto, sugere-se, como leitura inicial, MARTINS e BICUDO (1989, p. 22).

<sup>7</sup> HUSSERL (1958, p. 46).

A Fenomenologia é o estudo da “correlação do ser e da consciência”.<sup>8</sup> Ela não apenas mostra a Educação *como* fenômeno, mas o modo de tratá-la, para que se chegue aos seus invariantes: sua essência. Portanto, ao mesmo tempo em que esclarece o investigado, abre possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica.<sup>9</sup>

Segundo Heidegger, a palavra “fenomenologia” diz, antes de tudo, um *conceito de método* e exprime a máxima “às coisas em si mesmas!”. Ciência dos fenômenos, Fenomenologia diz “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”, referindo-se exclusivamente ao modo *como* se demonstra e se trata *o que* nesta ciência deve ser tratado.<sup>10</sup>

Fundamentalmente, Fenomenologia é um pensar rigoroso, desenvolvido pelo ser conhecedor que, existindo no mundo, fica perplexo diante desse mundo e indaga “o que é isto que vejo?”, ansiando pela verdade.<sup>11</sup>

No papel de procedimento didático-pedagógico, a Fenomenologia trabalha com o real tal como ele é vivido no cotidiano, ou seja, “o próprio cotidiano de sala de aula não se restringe àquilo que o professor ensina ou pensa. Há **na** [grifo nosso] sala de aula, juntamente com o ensino do professor, operando no crescimento total dos alunos que aí estão, o mundo ao redor.”<sup>12</sup>

O que é isto, “há na sala de aula o mundo ao redor”?

---

<sup>8</sup> HUSSERL (2001, p. 103).

<sup>9</sup> Cf. BICUDO (1999b, p. 12-13).

<sup>10</sup> HEIDEGGER (2002, p. 57-65, v.1).

<sup>11</sup> “... ‘verdade se dá’. (...). Só ‘se dá’ verdade na medida e enquanto a pre-sença é.” (HEIDEGGER, 2002, p. 295-296, v.1). Segundo Husserl, “a evidência (...) não é mais que o ‘vivido’ da verdade. A verdade é vivida, não tem, naturalmente, outro sentido senão aquele pelo qual entendemos que um ser ideal em geral pode ser um vivido no acto real. (...) a verdade é uma idéia, da qual um caso particular, no juízo evidente, é um vivido actual. (...) O vivido da concordância entre a intenção e o próprio objecto presente que ela visa, entre o sentido actual do enunciado e o próprio estado de coisas dado, é a evidência, e a idéia desta concordância é a verdade.” (Cf. KELKEL; SCHÉRER, 1982, p. 69-70) Sobre esse assunto: HUSSERL (1992a, p. 94-95); BICUDO, M.A.V. A pesquisa em educação matemática: realidade e perspectivas, a fenomenologia. **Bolema**, Rio Claro, n. 4, p.17-31, 1988).

<sup>12</sup> MARTINS (1992, p. 46).

Isto significa que o professor é um ser-no-mundo-com-os-outros, é um ser participante na situação de sala de aula que, por sua vez, refletirá uma forma de ver o mundo. Nessa situação, o professor usará todos os recursos que os alunos possuem, e não se contentando em partir de uma leitura “do mundo dos seus alunos”, projetará possibilidades.

Esse professor é um professor em postura fenomenológica: sua sala de aula habita o mundo ao invés de ser, simplesmente, uma instituição que ocupa lugar no espaço.

“Espaço” entendido como “uma certa posse do mundo por meu corpo, um certo *poder* de meu corpo sobre o mundo. (...) e corpo enquanto sujeito do espaço (...). Tudo nos reenvia às relações orgânicas entre o sujeito e o espaço, a esse poder do sujeito sobre seu mundo que é a origem do espaço.”<sup>13</sup>

Está se colocando a possibilidade que o homem traz consigo de ver, compreender e atuar no mundo, num estado constante de projeção em direção a outras possibilidades que nem sempre podem ser percebidas *a priori*, mas que vão sendo despertadas, à medida que se encontra com o mundo e o interroga, e não sendo, apenas, submetido ao ensino do que é o mundo e quais são os seus significados.

Nesse sentido, afirmar que aluno, turma e professor estão compreendendo alguma coisa, é afirmar que estão pressionados pelas possibilidades com as quais se defrontam. Entretanto, quando se conhece algo, em termos das próprias possibilidades, é porque “eles” compreenderam.

Para a Fenomenologia esse ponto é fundamental: na sala de aula, *onde há* o mundo ao redor, não haverá preocupação em ensinar nada a ninguém, nem a pretensão de pensar que alguém ensina alguma coisa a alguém. O ser humano é visto como um ser-no-mundo e nunca de outra forma.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 337-338).

<sup>14</sup> Parágrafo inspirado em MARTINS (1992, p. 78-80).



Dito de outro modo, o homem pretende se ver sempre além de onde está, saindo de áreas de apropriação para entrar em novas áreas de não apropriação, produzindo novos conhecimentos a partir da própria experiência.

O modo arcaico com que se tem trabalhado a relação professor-aluno-saber evidencia a desatenção para esta evidência apodítica: a sala de aula, a escola, está aí no mundo-vida, mas o interior da sala de aula – uma sociedade à parte, na visão lakatosiana –, através do “corpo-encarnado” ou “corpo-próprio” dos seus Sujeitos, também, está no mundo-vida.

“Mundo-vida” como o campo universal das experiências vividas, o horizonte onde se dá a experientiação do HOMEM com as coisas e com o OUTRO; dimensão dentro da qual o corpo-próprio se situa, e onde dois seres diferentes, por suas diferentes possibilidades, situando-se na sua diferença, chegam a se entender, numa cumplicidade de co-partícipes, num processo de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos, onde o processo de conhecimento se identifica com a posse da verdade e o processo de viver.

No universo fenomenológico não tem sentido afirmar: “A escola está na sociedade, mas o interior da escola é uma sociedade à parte”, “O interior da escola não está na sociedade, é uma espécie de simulação da sociedade”. Pontos de vista que acabam numa posição absurda, contraditória a si mesma, sinalizando um paradoxo e um exagero retórico de grandes profundidades, pelos danos que vêm causando à Educação e porque evidenciam tratar-se de pontos de vista que se negam e se destroem.

Aos detentores desses pontos de vista, pergunta-se: teria o próprio homem esgotado os benefícios que pode trazer ao ser humano?

Buscando a compreensão do que se é e faz, buscando o sentido e o significado mundanos das teorias, ideologias e das expressões culturais e históricas, ao trabalhar no real vivido, a Fenomenologia mostra-se apropriada à Educação. Educação como um “re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades”.

Enquanto construção sócio-cultural, antropológica e humana, a instituição escola se situa num mundo entrelaçado com o simbólico, pois o homem, diferentemente do animal, não tem relação imediata com a realidade.

O simbólico encontra-se na linguagem humana e nas instituições, as quais somente podem existir através de uma rede simbólica.<sup>15</sup>

Interessante inserir, no contexto, um questionamento de Garnica: “Segundo as filosofias da Educação, de viés mais clássico, a escola prepararia o sujeito para inseri-lo na sociedade. Mas onde é que está a escola? Não é na sociedade? Se não percebo os meandros da atribuição de significado, não tem sentido o ensinar e o aprender.”<sup>16</sup>

Mais interessante, ainda, é inserir que Merleau-Ponty não hesita em falar de um “positivismo fenomenológico”, querendo com isso afirmar a impossibilidade de percebermos sentido *fora* do lugar de sua manifestação: a existência.

Portanto, é preciso que “filosofias da Educação, de viés mais clássico” ampliem seus horizontes para incluir tanto a escola quanto o interior da escola no mundo da vida.

O que diria Merleau-Ponty? O corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. Ou seja, o corpo retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente revelará o sujeito que percebe, assim como o mundo percebido. Corpo não mais como estando primeiramente no espaço, “ele é no espaço”; corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio “de nossa comunicação com ele”; mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente “de nossa experiência”.<sup>17</sup>

No contexto deste trabalho, o interior da escola não é o ambiente *no* qual, mas o meio *pelo* qual se põe a sociedade, o mundo. É um interior que não se estenderia para além das suas cercanias se não pertencesse ao mesmo gênero do seu entorno, tanto que se torna um fragmento da sociedade quando contém o fermento dialético que a transforma em espaço universal.

---

<sup>15</sup> Cf. ESPÓSITO (1993, p. 15).

<sup>16</sup> GARNICA (2003a).

<sup>17</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 110-205): forneceu os pensamentos que estão tecendo o texto.

Um dos elos que une o pesquisador ao seu campo de pesquisa é a trajetória metodológica. Considerando-se que não há oposição entre a vivência e o conceito, nessa trajetória o pesquisador evidencia as opções que fez e de que modo essas escolhas são adequadas ao problema de pesquisa.

A definição de um contexto teórico-metodológico, na investigação, é necessária porque a metodologia não tem, por si, status próprio, tanto que a idéia de se discuti-la fora de um quadro de referência teórico – condicionado por pressupostos epistemológicos – vem sendo abandonada.<sup>18</sup>

Da metodologia, para Luna<sup>19</sup>, uma pesquisa deve apresentar três requisitos: a existência de uma pergunta que se deseja responder, a elaboração e descrição de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la, e, finalmente, a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida. Esta há de ser não apenas uma resposta possível, mas, também, a melhor, nas circunstâncias. Decisões metodológicas seriam pura decorrência do problema formulado e este só se explica, devidamente, em relação ao referencial teórico que lhe originou.

Certamente, inclui-se, aqui, o referencial teórico do pesquisador, ou seja, o filtro, pelo qual ele enxergaria a realidade – sugerindo perguntas e indicando possibilidades.

Portanto, ao escolher um tema de investigação, o pesquisador, necessariamente, deverá estabelecer um determinado pano de fundo que lhe sirva como apoio, recorrendo, assim, aos seus conhecimentos já estruturados.

No caso deste trabalho, ao se investigar concepções fenomenológicas de conhecimento e suas possíveis conseqüências para a Educação Matemática, busca-se “Qual é o significado de conhecimento?” para os autores colocados, aqui, em relevo: Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Busca-se pela convergência de suas

---

<sup>18</sup> Ver LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002. p. 25.

<sup>19</sup> Ibid., p. 27, 32-33.

concepções de conhecimento, com vistas à região de inquérito da Educação Matemática.

Embora não fosse intenção discutir-se “o que é a Fenomenologia”, na perseguição do desejado, pretendendo-se evidenciar, para o leitor, o sentido daquilo que foi vivido nesta pesquisa bibliográfica, ordenar-se-á este capítulo da seguinte forma: a primeira parte tratará de questões relacionadas aos conceitos de Pesquisa Qualitativa, Fenomenologia e Fenomenologia Hermenêutica, necessárias à compreensão do *como* o trabalho se encaminhou.

Na segunda parte do capítulo, apresentar-se-á o mundo de concepções fenomenológicas de conhecimento – *onde* a pesquisa se desenvolveu –, contexto intelectual<sup>20</sup> tornado elemento fundamental para a compreensão do que está sendo inquirido: *como os autores focados compreendem conhecimento e seus modos de expressão*.

Tendo elegido, como *sujeitos da pesquisa*, fenomenólogos que viveram entre 1859 e 1961, era natural que “o *onde*” da investigação acontecesse num “espaço teórico da Fenomenologia, usando-se para isso de uma pesquisa bibliográfica inserida, por sua vez, no espaço da pesquisa qualitativa e no viés fenomenológico”.

Ao se tratar do *onde*, surgem os “sujeitos” da pesquisa: Husserl e Merleau-Ponty são os *autores chamados à cena*. Nesse ponto do trabalho, tais sujeitos serão apresentados. Embora, apenas, os sujeitos da pesquisa sejam os fundantes teóricos principais, todos os participantes – sujeitos de referência –, são colaboradores, em diferentes momentos, para que o processo investigativo possa caminhar.

Explicitados esses pontos, passa-se a trabalhá-los, nos próximos tópicos.

---

<sup>20</sup> Está se referindo, aqui, ao ambiente cultural dos meados do século XIX aos meados do século XX, focado no APÊNDICE 2 – FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA: O CENÁRIO.

### 3.1 O QUALITATIVO E O FENOMENOLÓGICO

Meu propósito é o de explicar os caminhos abertos à filosofia contemporânea por aquilo que poderíamos chamar de o enxerto do problema hermenêutico sobre o método fenomenológico. É necessário, pois, que saíamos deliberadamente do círculo encantado da problemática do sujeito e do objeto, e nos interroguemos sobre o ser. Todavia, precisamos antes nos interrogar sobre esse ser que existe como o modo de compreender o ser. Compreender não é mais, então, um modo de conhecimento, mas um modo de ser, o modo de ser que existe compreendendo.  
Paul Ricoeur<sup>21</sup>

Em concordância com o pensamento merleau-pontyano de que não há homem *e* mundo, mas homem *no* mundo, e considerando-se a Educação como área teórico-prática, enfatizar a pesquisa *como* o estudo desse mundo *com* sua estrutura pronta parece constituir-se em um dos principais equívocos que regem o fazer clássico em pesquisa.

Com essa consideração e intencionando-se buscar compreensão acerca de concepções fenomenológicas de conhecimento, visando possíveis conseqüências para a Educação Matemática, tem-se como mais sensata a concepção heraclitiana insinuada por Garnica: “... optar pelo fluido em detrimento do fixo, pela interação em detrimento da dicotomia, pela multiplicidade em detrimento do absoluto, pelo caminho em detrimento da chegada, pela regulação em detrimento do regulamento, pelo processo em detrimento do produto”.<sup>22</sup>

Uma posição que se apóie nos moldes da pesquisa quantitativa, seria inadequada, uma vez que a compreensão almejada é envolvida com um universo de significações, motivos, atitudes e valores.

Nesse sentido, faz-se necessária uma possibilidade de investigação nas abordagens qualitativas de pesquisa. Pode-se dizer que há uma necessidade de

---

<sup>21</sup> RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978. p. 7-10.

<sup>22</sup> GARNICA (2002 a, p. 6). Acrescenta-se, aqui, uma questão: a concepção heraclitiana está na base da Fenomenologia? Qual Fenomenologia? Sobre esse assunto, ver APÊNDICE 2.

rompimento com o modo positivista de se considerar a ciência, ou seja, com a neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado.

Dentro do espírito desses pensamentos, questiona-se: o que é uma pesquisa qualitativa? Qual a visão de mundo e de conhecimento que sustenta uma pesquisa qualitativa? Quais os fundamentos epistemológicos e ontológicos da pesquisa qualitativa na sua grande vertente, a Fenomenologia? O que seria uma pesquisa qualitativa, em Educação Matemática, no enfoque fenomenológico?

De forma sucinta, pode-se considerar que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Num universo onde o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador, e onde a preocupação com o processo é maior do que a preocupação com o produto, resulta em uma ausência de buscas por evidências que comprovem hipóteses definidas, antes do início investigativo. Nesse universo, a análise dos dados coletados – predominantemente descritivos – tende a seguir um processo indutivo.<sup>23</sup>

Pesquisas qualitativas evidenciam a compreensão de situações e o significado de atos humanos, envolvidos com essas situações, sendo que o pesquisador não se prende a idéias sobre a “coisa”, mas preocupa-se em “ir-a-coisa-mesma”, perguntando ao sujeito, inserido na situação, o que lhe faz sentido. E o sujeito descreve o “percebido”, através de suas próprias expressões.

Questões humanas exigem do pesquisador – preocupado em aprender a “ver” as coisas, o mundo e a intersubjetividade oriunda de convergências entre possibilidades diferenciadas – uma postura em constante alerta: *voltar o olhar aos elementos significativos*.

Como parte ativa do contexto que constrói e se situa, o pesquisador mune-se de uma atitude que lhe permite compreender o porquê de se pôr perplexo e interrogar as coisas com as quais convive. Trata-se de uma compreensão não ligada, estritamente, ao racional.

---

<sup>23</sup> Cf. BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982. (In: LÜDKE, M.; ANDRÉ. M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 13).

Ou seja, “as coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela.”<sup>24</sup>

O contato do pesquisador com seus pares, seu tráfego pelo mundo acadêmico em suas múltiplas perspectivas, suas concepções que se formam com a compreensão de textos, contextos e teorias, seu experienciar de perspectivas que são oferecidas *como* símbolos ávidos por interpretação, dizem respeito à sua *maturidade vivencial* e à gama de diferentes fatores que subsidiam e enriquecem a pesquisa realizada na vertente qualitativa.<sup>25</sup>

Ao rejeitar os princípios fundantes da pesquisa empírico-analítica, os fenômenos humanos e sociais permitiram que abordagens metodológicas qualitativas os olhassem de "um outro jeito", pondo, ao mesmo tempo, um novo significado para o termo "pesquisa".

Nesse sentido, pode-se considerar que uma pesquisa seja uma *busca com investigação*, exigindo que concepções já estabelecidas não sufoquem *o algo que causa inquietação* e não venham a diluir certa tensão que acompanha e alimenta essa inquietação e procura.

Ao se interrogar o algo que causa inquietação, perguntando "*o que é isto que vejo?*", tem-se a experiência de um determinado aspecto da realidade.

Trata-se de uma relação entre aquele que está experienciando e aquilo que é experienciado.

Mas, talvez, essa interrogação não seja possível. Neste caso, poder-se-ia, por exemplo, olhar o algo inquietante, vendo como ele se relaciona com os "demais algo" pertencentes ao mesmo contexto do "algo perturbador". Procurar-se-ia compreender o "algo perturbador" a partir dessas relações com os "outros algo".

---

<sup>24</sup> GARNICA (2002a, p.8-9).

<sup>25</sup> GARNICA (1995, p.103-104).

E, caso se pretendesse uma realidade que seja dada segundo o acesso ao experienciá-la, poder-se-ia, então, até interrogar o "algo perturbador" – o mundo mesmo – e assim, ter-se-ia uma realidade experienciada através dos sentidos, que leva a diferentes percepções dessa mesma realidade.

Nessa inquietante busca, o homem perplexo se põe a caminhar, num caminho que, ainda, não existe e, por isso, caminha construindo um caminho, uma alternativa metodológica que seja a mais segura entre todas, que permita à sua questão de investigação ser tratada ou respondida, satisfatoriamente. Por isso, a “questão há de ser uma configuração daquilo que se quer”.<sup>26</sup>

Inserida nesse universo de considerações, segundo Bicudo, a pesquisa em Educação Matemática não é uma pesquisa em Matemática, nem é uma pesquisa em Educação, embora trate de assuntos pertinentes a ambas, trabalhe com a Matemática e utilize-se de procedimentos concernentes ao modo de pesquisar próprios da Educação.<sup>27</sup>

É enriquecedor acrescentar que a pesquisa qualitativa: “é um meio fluido, vibrante, vivo e, portanto, impossível de prender-se por parâmetros fixos, similares, à legislação, às normas, às ações formalmente pré-fixadas”.<sup>28</sup>

Tudo se passa como se a pesquisa qualitativa exigisse um acesso particularmente direto ao pensamento e à ação dos sujeitos envolvidos, convidando o pesquisador a fazer, apenas, uma clarificação, a partir dos dados que lhes são oferecidos pelos sujeitos.

Um ponto fundamental ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa é a descrição.

Ela tem o significado de algo que é escrito para fora: *des ex-crivere*<sup>29</sup>, sendo uma forma de o sujeito colocar sua experiência, rigorosamente, como ela está acontecendo. A descrição ou o discurso é a prova da existência do sujeito, contém

---

<sup>26</sup> GARNICA (2003a).

<sup>27</sup> BICUDO, M.A.V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pró-Posições**, Rio Claro, v. 4, n. 1 [10], p. 18-23, mar./jun. 1993.

<sup>28</sup> GARNICA (2002 a, p. 8).

<sup>29</sup> MARTINS e BICUDO (1989, p. 45).



significados da totalidade da experiência vivida, porém nem sempre totalmente explicitados no discurso.<sup>30</sup>

Um estudo qualitativo, na cumplicidade desses referenciais considerados, implica um modo de ser e existir humano que somente se mostra acessível a partir de uma trajetória metodológica com a tarefa de apreender os fenômenos humanos conforme se mostram à consciência do pesquisador. Uma pesquisa nesta perspectiva encontra na Fenomenologia seu fundante.

Tal estudo trará enriquecimentos para se compreender as perspectivas sob as quais os sujeitos vêem o problema – cada um por si – e na formação de compreensões que ao serem divulgadas venham a contribuir com a Educação Matemática.

Entretanto, há um amplo horizonte de modos qualitativos de fazer e fundamentar um fazer: o enfoque fenomenológico, é o que, aqui, será seguido.

O que é a Fenomenologia? Para alguns se trata de “uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas, mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico”; para outros, Fenomenologia é “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”.<sup>31</sup>

A tarefa da Fenomenologia é estudar a significação das vivências da consciência, dizia Husserl<sup>32</sup>. E a análise intencional seria o método próprio de investigação, pois através deste método pretendia chegar a um fundamento certo e evidente do ser e de suas aparições, do ser tal como e enquanto se apresenta à consciência como fenômeno<sup>33</sup>.

Mas para Heidegger<sup>34</sup>, a Fenomenologia conduz aos fenômenos entendidos *como* o que se revela, o que se mostra em si mesmo, isto é, o fenômeno, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro.

---

<sup>30</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 1-20).

<sup>31</sup> HUSSERL (1958, p. 46); MERLEAU-PONTY (1999, p. 1), respectivamente.

<sup>32</sup> HUSSERL (2002, p. 18-20).

<sup>33</sup> Segundo Husserl, a palavra “fenômeno” tem dois sentidos em virtude da correlação essencial entre o aparecer e o que aparece. “Fenômeno” significa, efetivamente, o que aparece, mas o aparecer é o sentido usado referindo-se a fenômenos subjetivos. (HUSSERL, 1958, p. 35)

<sup>34</sup> HEIDEGGER (2002, p. 61-65).

A Fenomenologia diz “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo.”<sup>35</sup>

Esse *como se trata* é fenomenológico. Isto é, a fenomenologia não *prescreve* o que deve ser investigado ou aquilo que é para ser visto, bem como não pretende dizer daquilo que o que se investiga é. Antes ela enfatiza *o como* pesquisar, ou seja, a fenomenologia oferece *um modo* pelo qual o pesquisador pode conduzir sua pesquisa para ter acesso ao objeto que deseja investigar de tal maneira que esse acesso seja permitido pelo próprio mostrar-se do objeto que se investiga.<sup>36</sup>

A Fenomenologia se ocupa de fenômenos, do que se pode ter consciência – de qualquer modo que seja. Essa ocupação fenomenológica dá-se numa atitude diferente daquela praticada nas ciências exatas e empíricas, sendo os seus fenômenos não apenas os objetos da consciência, mas, também, os próprios atos enquanto conscientes.

Em outras palavras, o termo “fenômeno” refere-se ao conteúdo intencional da consciência, são os vividos da consciência: os atos e os correlatos dessa consciência.

Nesse sentido, a Fenomenologia será uma ciência rigorosa, mas não exata.<sup>37</sup> A questão do rigor é presente na obra husserliana. Tendo diferenciado “rigor” de “exatidão”, para Husserl, “exatidão” refere-se à medida, abstração, idealização de tipo matemático; “rigor” refere-se ao conhecimento e não depende do objeto a ser conhecido.

A Fenomenologia, embora possa e deva ser rigorosa, é ciência eidética que descreve as vivências, as essências da consciência, sendo, portanto, de natureza inexata. Aliás, uma ciência *eidética* que procede por descrição e não por dedução: é uma análise descritiva das vivências da consciência, da sua relação com o mundo.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> O termo “fenomenologia” nem evoca o objeto de suas pesquisas nem caracteriza o seu conteúdo quiditativo, pois se refere ao *como* se trata a questão que se deseja investigar. Aqui, “quididade” revela o que o ente é (HEIDEGGER, 2002, p. 65).

<sup>36</sup> PAULO, R.M. **A compreensão geométrica da criança**: um estudo fenomenológico. Dissertação de Mestrado, 2001. p. 30.

<sup>37</sup> HUSSERL (1958, 1992a, 2001).

<sup>38</sup> Sobre esse assunto: DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. Rio de Janeiro: ELDORADO, 1973; BUENO, E.R. de A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, A.J. (org.). **Interação entre fenomenologia e educação**. Campinas-SP: ALÍNEA, 2003, p. 9-42; ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 13-62; HUSSERL (1958, p. 35); LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia**. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1986.

O mundo da Fenomenologia se mostra quando o sentido e o significado do fenômeno são compreendidos e interpretados. Isso significa que só há fenômeno enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Há sempre um sujeito, em uma situação, vivenciando o fenômeno. Pertinente explicitar com um exemplo citado por Martins e Bicudo.

Segundo Martins e Bicudo, o ciúme seria um fenômeno que só pode se mostrar enquanto situado, só se mostra em situação onde um ser específico está sentindo ciúme. O acesso ao fenômeno ciúme se dará pelo sentir e, indiretamente, por meio da descrição do sentir ciúme. Se o fenômeno não é manifestação, é porque mostra-se a si mesmo, situando-se.<sup>39</sup>

Um dos principais referenciais teórico-metodológicos da atualidade, a Fenomenologia pode ser definida como sendo o discurso esclarecedor daquilo que se mostra por si mesmo, é a descrição da essência do real.

Com um papel de distinguir e revelar o que há de essencial na percepção do fenômeno, a Fenomenologia leva à suspensão dos juízos sobre a realidade que nos cerca.

Tudo se passa como se o indivíduo adotasse uma espécie de abandono provisório do mundo para melhor captá-lo. É a *redução fenomenológica* ou *epoché husserliana*.

No caminhar fenomenológico, deve-se não só perceber a *realidade circundante*, mas perceber-se a si próprio. Trata-se, assim, de uma realidade em termos de possibilidades e não, apenas, de concretudes, de objetividades.

Na maneira de pesquisar fenomenologicamente, inicia-se com uma interrogação situada na região de inquérito dos sujeitos da investigação.<sup>40</sup> Porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca, a interrogação se mantém viva. E pesquisar quer dizer ter um revelar de essências, a unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido.

É a maneira de interrogar o fenômeno que indica como ele será abordado.

---

<sup>39</sup> MARTINS e BICUDO (1989, p. 22).

<sup>40</sup> Ver: APÊNDICE 2.

Ao iniciar sua trajetória de pesquisa é fundamental que o pesquisador deixe de lado, *por enquanto*, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos *a priori* a fim de permitir o seu encontro com o fenômeno, procurando situar-se diante desse fenômeno para que ele possa mostrar-se nas várias formas pelas quais pode aparecer.

Entretanto, quando o pesquisador se defronta com a tarefa de *desvelar* e se põe a interrogar sistematicamente um fenômeno, ele já está sendo dirigido pelo que compreende como estando ali para ser pesquisado.

Por isso ele procura solicitar que os seus *sujeitos* descrevam, em sua própria linguagem, como estão vivendo e que experiências estão tendo naquela situação de vida.<sup>41</sup>

Leitura dialética da realidade, a preocupação básica da Fenomenologia é a de contribuir para a superação do senso comum, a fim de que o homem possa assumir uma postura fundamentada e crítica, a *atitude fenomenológica*.

Na atitude fenomenológica há uma tendência intencional para “olhar as coisas de outra maneira” e trabalha-se com o que faz sentido para o sujeito, com aquilo que é por ele percebido e expresso, ou seja, trata-se de uma postura investigativa em que, no dizer heideggeriano, *mais elevada do que a realidade está a possibilidade*.<sup>42</sup>

O que é isso, Heidegger está procurando afastar a Fenomenologia da realidade?

Não. Heidegger está aplicando o método fenomenológico: parte do homem, deixa que ele se manifeste, tal qual é, e procura compreender a sua manifestação.<sup>43</sup>

Esse é o sentido do seu discurso: na condição de humanos é possível falar apenas da realidade mundana, sendo que essa realidade não precisa ser provada, uma vez que ela já é sempre condição da presença. Heidegger está a fazer um alerta: a

---

<sup>41</sup> “A experiência é um modo de consciência em que o objeto é mostrado ‘no original’ (...). A vida cotidiana é ingênua. Viver assim é engajar-se no mundo que nos é mostrado pela experiência, pelo pensamento; é agir, é emitir julgamentos de valor. Todas essas funções intencionais da experiência, graças às quais os objetos estão simplesmente presentes, completam-se de maneira impessoal: o sujeito nada sabe delas.” (HUSSERL, 2001, p. 122, 166). Enfatiza-se, aqui, novamente, a importância de uma leitura do APÊNDICE 2.

<sup>42</sup> HEIDEGGER (2002, p. 69, v.1). Husserl emprega o termo “realidade” como sinônimo de “possibilidade”; “real” é empregado no sentido de “mundano, pertencente à realidade natural” e “reell” quer dizer “real”, mas em relação ao vivido (HUSSERL, 1992a, p.15, 1958, p. 10).

<sup>43</sup> Ibid., p. 69-70, 90-107.

compreensão da Fenomenologia depende unicamente de se apreendê-la como possibilidade. Isto porque Husserl emprega o termo “realidade” como sinônimo de “possibilidade”.

Ao buscar explicitar as estruturas da relação entre sujeito (*noésis*) e objeto (*noema*), relação mediatizada pela intencionalidade presente na consciência, a Fenomenologia husserliana permite outra possibilidade para o fundamento do conhecimento humano: o conhecimento das essências é intuição.

Faz-se, aqui e agora, necessário considerar o significado de “intuição”, para Husserl.

Husserl fez da *evidência* um conceito fundacional: é a presentificação do objeto por intuição perceptual. Esta *fonte originária de todo o contato com o mundo* passa a ser, para ele, inquestionável enquanto base de legitimação de todo o conhecimento. Conhecimento é vivência psíquica.

Nesse sentido, pode-se dizer que a evidência é a consciência da intuição ou da posse da realidade, ou seja, a vivência da coincidência entre intenção e objeto presente: presença da realidade própria do objeto enquanto conhecido pela adequação entre o objeto e o conhecimento pensado.

Está se colocando, aqui, a adequação da intenção pelo objeto. Se na intencionalidade, a atenção é dirigida apenas para o simples significado do objeto, sem considerar a sua presença, ainda, que imaginária, na intuição – preenchimento da intenção – há percepção do objeto sensível ou representação pela imagem ou pela recordação do objeto.

O supremo grau de evidência é a adequação plena. Trata-se de um ideal ou caso limite para o qual se deve tender, sem a pretensão de alcançá-la na realidade.

A fenomenologia husserliana pretende ser uma pura descrição do que se vê, reconhecendo que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento, e tudo o que se apresenta na intuição deve ser aceito tal como se oferece e nos limites em que se apresenta.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Ver Husserl (1992 a). A palavra “intuição” não se entende aqui em sentido kantiano. (HUSSERL, 1958, p.33).

A Fenomenologia de Husserl prioriza a intuição *como* visão da essência das coisas, ou *Wesenschau*.<sup>45</sup> Nesse cenário, a visão de *idéias* ou *essências* é o verdadeiro conhecimento, “o intuir evidente é, sim, o conhecimento no sentido mais pleno”.<sup>46</sup>

Não se deve perder de vista que, nesse universo husserliano, a visão da essência não é dotada de caráter metafísico, constituindo-se apenas aquilo em que a “própria coisa” é revelada numa doação originária.

Uma das maneiras de se conduzir pesquisas em Educação, a abordagem fenomenológica pressupõe o conhecimento da Fenomenologia pelo pesquisador. Alternativa rigorosa, exige a apropriação de um conhecimento inerente à Fenomenologia, necessário à construção do conhecimento em Educação.

Trata-se de uma abordagem fundamental à Educação, possibilitando, ao se inquirir sobre as possibilidades do humano, que a compreensão do investigado se mostre. “Viver consiste em comprometer-se com o mundo”<sup>47</sup>, o que não é uma possibilidade vazia. E no contexto da Educação Matemática, as possibilidades do humano são tão essenciais como a atualidade da vida.

É, ainda, uma atitude possibilitadora de uma intenção investigativa que exige a “volta às coisas mesmas”, sem que se assuma a explicação do que é visto, pois o olhar fenomenológico vê aquilo que se mostra na experiência.

Quando se assume a Fenomenologia como *um modo de fazer pesquisa*, procura-se pelos fundamentos daquilo que se investiga e, na *evidência*, tem-se “a experiência de um ser e de sua maneira de ser; é, portanto, nela que o olhar de nosso espírito alcança a coisa em si”.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Platão: a essência das coisas é a dialética, que nos permite ascender do mundo sensível das aparências ao mundo inteligível da realidade; Descartes: a intuição proporcionada pelas idéias claras e distintas torna-se o critério da verdade; Aristóteles: a intuição proporciona o ponto de partida do saber; Kant: as condições de possibilidades do conhecimento são a visão e o entendimento. Este converte a intuição sensorial em experiência (*Erfahrung*), que não é um dado imediato. Ver: *Fédon, República* (Platão); *O discurso do método* (Descartes); *Metafísica* (Aristóteles); *Crítica da razão pura* (Kant).

<sup>46</sup> HUSSERL (1958, p. 106).

<sup>47</sup> HUSSERL (2002, p. 28).

<sup>48</sup> HUSSERL (2001, p.29). A Fenomenologia leva à fundamentação radical da filosofia e da ciência, ao oferecer evidência apodítica. Esta é “preenchimento da intenção”, anterior à teoria e situada ao nível da vivência fenomenológica (1992, §39). “... o fundamental é não passar por alto que a evidência é esta consciência que (...) vê, que apreende (o seu objeto)...” (1958, p.88). Nas *Meditações cartesianas* (2001, §5) diz: “... não poderia (...) nem ter nem admitir como válido juízo algum, se eu não os tomar na evidência, isto é, em experiências onde as coisas e os fatos em questão me são presentes”.

Nesse sentido, uma das maiores contribuições da Fenomenologia foi ter colocado a dimensão antropológica na Educação.

Qual a contribuição dessas considerações para a Matemática? Ou seja, o que é isto, “1+2 parece 3”? Ou ainda, “2-1-1 é um monstro”?

Há nos juízos do sujeito, limites à sua fantasia: “1+2 parece 3”. Se assim não fosse, o sujeito variando, pela imaginação, o objeto matemático “zero”, suprime-lhe a sua possibilidade: “2-1-1 é um monstro”. Isso se dá porque os limites são impostos pelas próprias coisas sobre as quais o sujeito forma o juízo. O processo de variação imaginária proporciona a essência, o ser do objeto: “1+2 = 1+(1+1) = 1+1+1= 3”. A essência do objeto é constituída pelo invariante que permanece idêntico através das variações, ou seja, “a essência é o limite invariável da variação”.<sup>49</sup>

Assim, “2-1-1 é um monstro” é a descrição de seu estado subjetivo experimentado que o sujeito está socializando. Tem-se, aqui, a oposição sujeito do conhecimento e sujeito psíquico, pois é impossível confundir o fluxo de estados subjetivos experimentados pelo sujeito quando raciocina e o próprio raciocínio.

Tem-se, assim, mais um exemplo da importância de se considerar a Educação Matemática no viés da Fenomenologia. No caso, aqui, exemplificado, explorou-se, entre outros, o conceito de intuição e o método da variação eidética.<sup>50</sup>

Cada cogito, por exemplo, uma percepção externa ou uma recordação, etc. traz em si mesma e com a possibilidade de ser desvelada, uma potencialidade que lhe é imanente de vivências possíveis referidas ao mesmo objeto intencional e a realizar pelo eu. Em cada uma encontramos, como diz a fenomenologia, *horizontes*, e em diverso sentido. A percepção progride e delineia um horizonte de expectativa como horizonte de intencionalidade, apontando para o vindouro enquanto percebido, por conseguinte, para futuras séries perceptíveis. Mas cada uma traz também consigo potencialidades como o 'eu poderia, em vez disso, olhar para além', ser-lhe-ia possível dirigir de outro modo o seu decurso perceptivo.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Ver: APÊNDICE 1.

<sup>50</sup> Husserl (1958, 1992a, 2001).

<sup>51</sup> Husserl (1992b, p. 27).

Esse cenário de possibilidades de aberturas de horizontes levou à opção pela epistemologia fenomenológica e ao seguinte questionamento: quando o professor de Matemática perceberá que o discurso “1+2 parece 3”, da fala-falante do seu aluno, traz em si a mensagem: “A Matemática da fala-falada não está respondendo aos meus questionamentos vivenciais”?

Quando se pesquisa no universo da Fenomenologia, busca-se investigar a experiência vivida pelos sujeitos a fim de compreender, e não de explicar, aquilo que se estuda e se mostra.

Com a questão diretriz desta investigação, “Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento e possíveis conseqüências para a Educação Matemática”, o fenômeno estudado é a concepção de conhecimento descrita pelos sujeitos, olhando-se o *modo* pelo qual eles mostram o que compreendem e interpretam, no registro do que querem dizer. Ou seja, o fenômeno estudado, aqui, é o encontro sujeito-conhecimento.<sup>52</sup>

Baseando-se no *Lebenswelt* (mundo da vida) husserliano, e considerando que o homem é linguagem e o problema da linguagem é o problema do sujeito humano, *Paul Ricoeur*, constrói o seu projeto hermenêutico, deslocando o centro das atenções do mundo-objeto para mundo-linguagem, a saber, constrói uma Fenomenologia Hermenêutica que abre o campo do desvelar do que se pretende conhecer: a própria existência, pelos caminhos da compreensão-interpretação.<sup>53</sup>

Questão crucial que se vivencia: agir conforme a fenomenologia estrutural de Husserl e Merleau-Ponty ou agir conforme a fenomenologia hermenêutica?<sup>54</sup>

Visar à estrutura da experiência ou o mundo da expressão? Buscar pelo pré-teórico aflorado na descrição da experiência vivida ou buscar pelo pré-teórico na linguagem que explicita a experiência original? Buscar pelo solo perceptivo que contextua a percepção ou ir da linguagem à experiência pré-linguística, com vistas à

---

<sup>52</sup> Sugere-se, aqui, a leitura do trabalho de KLUTH (1997).

<sup>53</sup> Ver: RICOEUR (1976, p.33-36, 83-91); RICOEUR (1978, p.179-199); GARNICA (1992, p. 32-37).

<sup>54</sup> Resgata-se aqui que, ao método fenomenológico, Heidegger se refere como sendo uma hermenêutica, isto é, uma investigação do que, sendo-no-mundo, se manifesta: o que se manifesta é compreendido e interpretado por aquele que é- no-mundo (HEIDEGGER, 2002, p. 56-65).



interpretação de expressões? Buscar pela estrutura da experiência por meio do *gesto* e da *linguagem falada*, visando uma interpretação de análises diretas da experiência ou compreender expressões simbólicas, na esfera da linguagem?

O que se busca, aqui, é o desvelar do que há em comum nas concepções desses sujeitos – Husserl e Merleau-Ponty – ao se envolverem com o fenômeno conhecimento e a ele se referindo nas suas comunicações em linguagem escrita. E para Ricoeur, o mundo da expressão passa a ser o objeto que é usado para refletir o sujeito, sendo que a mediação entre a experiência (consciência de) e sua expressão é realizada pela linguagem.

Dizendo de outro modo, na medida em que a hermenêutica é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são exemplos - entre outras coisas - da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema escrito. Faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações. Como conseqüência, o problema da apropriação do sentido do texto se torna tão paradoxal como o da autoria. É assim que o direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação: a hermenêutica começa onde o diálogo acaba.<sup>55</sup>

Em outros termos, a relação entre experiência e expressão funciona na troca das estruturas experienciais *para* o campo lingüístico, isto é, está se colocando, aqui, a possibilidade da interpretação das expressões pela hermenêutica, com o objetivo de compreender a experiência dos *sujeitos da pesquisa*.<sup>56</sup>

A Hermenêutica é um jogo entre a explicação e a compreensão. Frente a um texto, preocupado com o seu interior, o pesquisador coloca-o em suspenso, tratando-o como *dado* pelo mundo do autor. É a postura “explicativa”.

Mas ao colocar o texto em suspenso, tratando de transformá-lo em palavra atual, viva, ou seja, ao interpretar o texto, *interpretando-se*, na esfera da história e da cultura, o pesquisador estará na atitude de “compreensão”.

---

<sup>55</sup> RICOEUR (1976, p. 37-43).

<sup>56</sup> Ver: GARNICA (1992, p. 37-38).

Nesse sentido, será considerado que explicação e compreensão constituem-se em momentos de um processo interpretativo: a compreensão sendo chamada explicação quando não mais existir a situação de diálogo.<sup>57</sup>

Com a fenomenologia hermenêutica, sai-se da experiência para a linguagem, ou seja, num contexto onde “a linguagem não é produto, mas produção”<sup>58</sup>, ouve-se o dizer do texto na crença: *acredita-se que*. E a “primeira ingenuidade se põe”.

No contexto hermenêutico, quando se tenta uma interpretação do dito no texto, está se pressupondo que a expressão tenha algo a dizer, que deve ser ouvido e compreendido. Começa-se a penetrar na “aura” do texto, perde-se a “primeira ingenuidade”.<sup>59</sup>

No entanto, a interpretação, na esfera da história e da cultura, propõe-se a examinar o dado, o passado: é a segunda ingenuidade. O acesso à experiência só ocorre por intermediários onde o fundamental são os *símbolos*, parte constitutiva da linguagem.

As expressões simbólicas são, no campo da linguagem, o que as emoções são no plano da experiência. Mas se a emoção é vã, podendo ser lembrada, mas não revivida, o símbolo permanece.<sup>60</sup>

*Qual seria a contribuição da fenomenologia hermenêutica para a educação escolar?*

Na esfera da Educação, no fazer do professor, cumpre à Hermenêutica viabilizar a compreensão do dito, diz Garnica.<sup>61</sup>

Frente ao texto, o professor “deve voltar sua ação” de modo que o conteúdo e as aplicações desse conteúdo sejam totalmente esclarecidos. Pertencentes à civilização, professor e aluno, ou seja, professor e turma têm horizontes de compreensão, herdando

<sup>57</sup> Loc. cit., p.41. Com RICOEUR (1976, p.11, 83-91), numa simples situação de diálogo, uma explicação será necessária quando não se compreende espontaneamente: a explicação fará com que a compreensão seja melhorada. Sugestão de leitura: APÊNDICE 2.

<sup>58</sup> RICOEUR (1978, p. 78).

<sup>59</sup> Paráfrase de GARNICA (1993a, p. 48); RICOEUR (1976, p. 13-106).

<sup>60</sup> GARNICA (1993a, p. 48); RICOEUR (1976, p. 13-106).

<sup>61</sup> Paráfrase de GARNICA, A.V.M. Considerações sobre hermenêutica e educação: alguns pressupostos teóricos sobre a possibilidade de um trabalho hermenêutico em sala de aula. **Mimesis**, Bauru, n. 14 (1), p. 7-24, 1993b.

uma tradição que os une: nessa tradição reside a possibilidade do diálogo hermenêutico.

Ao se *dizer* palavras, elas são ditas vinculadas a um contexto, satisfazendo, assim, à compreensão de quem ouve e permitindo o comunicar dessa compreensão em discurso. Quando algo é *explicado*, a compreensão é fortalecida e, então, um texto, ao ser explicado, é interpretado, embora as palavras, por si só, já digam alguma coisa por serem a expressão de algo pensado.

Quando o professor, por exemplo, *traduz* o mundo estrangeiro do autor, para o mundo do leitor – o aluno – traz os componentes do mundo de um ao mundo do outro. Dizer, explicar e traduzir são orientações que, no enfoque da Hermenêutica, podem ser trazidas para a educação escolar ao se caracterizar o ensino como uma tarefa hermenêutica.<sup>62</sup>

Nesse sentido, a atividade do professor é hermenêutica, pois interpreta o assunto que ensina, dizendo por meio de palavras e ações aquilo que compreende sobre o que está dizendo do mundo. Expressando-se em voz alta, ele explica, discursando o que compreendeu, e traduzindo o que é para ser dito, na tentativa de fazer *com o que é ininteligível para o aluno*, se lhe torne familiar.<sup>63</sup>

Assim, ao se caracterizar o ensino como uma tarefa hermenêutica, o professor põe-se como um mediador entre o mundo desnudado pelo assunto que ensina, o seu horizonte de compreensão e o do aluno.<sup>64</sup>

Mencionou-se, anteriormente, a importância de ouvir a fala-falada na descrição. Deve o pesquisador aceitar quaisquer descrições?

Aqui e agora, parafraseando-se Bicudo<sup>65</sup>, será exposto o significado de descrição, conforme o enfoque da Fenomenologia: é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito, expondo-se através da linguagem e não admitindo julgamentos e avaliações, apenas descrevendo.

---

<sup>62</sup> Ver GARNICA (1993b, p. 15). Sugestão de leitura sobre o assunto: RICOEUR (1976, p. 83-99).

<sup>63</sup> Paráfrase do pensamento de Maria A.V. Bicudo, mencionado em GARNICA (1992, p. 14). O autor não cita a obra na Bibliografia.

<sup>64</sup> Id.

<sup>65</sup> BICUDO (2000, p. 76-77).

A Fenomenologia, para quem a coisa é relativa à percepção e não está além da sua manifestação, busca pelo campo de presença onde a percepção se dá, onde o sujeito que percebe se situa. O correlativo à coisa – o percebido na percepção – é relatado na descrição.<sup>66</sup>

Mas, o que se tem aqui, uma percepção subjetiva e relativa?

Segundo Bicudo, a possibilidade de assumir a percepção como subjetiva e relativa é afastada quando se considerar que: a percepção sempre se dá em um solo perceptivo, o sujeito que percebe tem uma história, uma tradição perceptiva, confrontando-se com o presente, e a percepção é explicitada por meio da linguagem, sendo esta compartilhada por outros sujeitos também situados, além de possuir uma estrutura e se manter na tradição.<sup>67</sup>

A descrição que se busca obter é a da experiência originária, entretanto, descrever não é suficiente, pois a descrição não esgota os movimentos de uma investigação rigorosa. A linguagem, o meio de efetuar-se da descrição, deve ser olhada fenomenologicamente, e não como uma realidade física e objetiva, passível de ser abordada segundo a atitude natural.

Ou seja, a linguagem assumida na atitude fenomenológica solicita uma interpretação hermenêutica, pois presentifica uma síntese unificadora, embora provisória, da “*coisa percebida, percepção, explicitação do percebido*”, trazendo em si, o mistério e a complexidade da relação “*signo, significado, significante, contexto cultural*”.<sup>68</sup>

A síntese “coisa percebida, percepção, explicitação do percebido” inviabiliza a crítica sofrida pela Fenomenologia quanto à subjetividade da percepção e relatividade do conhecimento. A explicitação lingüística lança a experiência perceptiva definitivamente nas dimensões intersubjetiva e objetiva da realidade,

Traços característicos, apenas, não são suficientes para caracterizar uma descrição, estando a distinção entre as formas de “falas”, em muito, relacionada aos objetivos da pesquisa e à sua questão geradora.

---

<sup>66</sup> Novamente, justifica-se a importância do APÊNDICE 2.

<sup>67</sup> BICUDO (2000, p. 77).

<sup>68</sup> Ibid., p. 79.

Quando o ouvinte ouve, o discurso do falante fala dentro dele, pois o falante envolve e habita o ouvinte, a tal ponto que este não sabe mais o que é dele e o que é do falante.<sup>69</sup>

Paul Ricoeur sugere o enxerto fenomenológico na hermenêutica: toda linguagem é, ao mesmo tempo, interpretação de uma realidade e interpretação daquele que fala da realidade.

Assim, a fenomenologia hermenêutica tem para enfoque a interpretação de expressões ao invés da interpretação de análises diretas da experiência. Ou seja, a interpretação é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o *sentido* oculto no *sentido aparente*, em *desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal*. Onde houver sentido múltiplo há interpretação; é na interpretação que a pluralidade dos sentidos torna-se manifesta.<sup>70</sup>

No enfoque da fenomenologia hermenêutica, como entender a aprendizagem matemática significativa?

Uma aprendizagem matemática significativa seria necessariamente interpretativa, hermenêutica, procurando descobrir em que sentido há sentido. Ou seja, aprender significativamente seria “aprender a estabelecer relações significativas”.<sup>71</sup>

Questão que se coloca, aqui e agora: método ou epistemologia?

Assim como o método fenomenológico está para a fenomenologia estrutural, há de se ter um “método fenomenológico hermenêutico” que sirva para o tratamento dos textos dos *autores sujeitos* da pesquisa.<sup>72</sup>

Se o método fenomenológico de abordagem é, dentro da Fenomenologia como primeiramente pensado por Husserl, um procurar conhecer algo pelo que desse algo se

---

<sup>69</sup> GARNICA (2002a, p.11).

<sup>70</sup> (RICOEUR, 1978, p. 15)

<sup>71</sup> Veja-se, a respeito de aprendizagem significativa, o que Rezende escreveu em *A concepção fenomenológica da educação*.

<sup>72</sup> Parágrafo inspirado em GARNICA (1992, p. 45).

mostra, manifestando-se, e com interpretação de análises diretas da experiência, o método, na fenomenologia hermenêutica, está no enfoque interpretativo de expressões.

Em outros termos, nesta pesquisa bibliográfica, inspirada no universo fenomenológico, e agora fundamentada na fenomenologia hermenêutica, a opção é pela epistemologia e não pelo método.

Dizendo, ainda, de outro modo, o alvo, realmente, visado é *o modo como o professor lida com o seu conhecimento matemático em relação ao mundo da vida, na relação com o seu aluno*, recordando que, para Husserl, todo conhecimento “começa com a experiência”, mas isso não quer dizer que “derive” da experiência.<sup>73</sup>

Vale dizer que, ao se considerar os aspectos teórico-epistemológicos que fundamentam a prática da pesquisa, a abordagem fenomenológico-hermenêutica fundamenta-se filosoficamente na Fenomenologia e no processo hermenêutico de interpretação.

Assim como a concepção do processo de produção do conhecimento e de sua standardização e legitimação social é um fator que determinará profundamente a atuação do professor, caracterizando a “epistemologia do professor”, pode-se dizer que há uma “epistemologia do pesquisador”.

Segundo Husserl, a tarefa da teoria do conhecimento é, antes de tudo, uma tarefa crítica: crítica do conhecimento natural. A questão, diz Husserl, é *como se pode estabelecer a crítica do conhecimento?*

O conhecimento é uma coisa distinta do objeto do conhecimento: o conhecimento está dado, mas o objeto cognoscitivo não está dado. Como pode o conhecimento pôr como existente algo que nele não está direta e verdadeiramente dado?<sup>74</sup>

Ora, o que eu queria dizer é que o correcto em tudo isto é que, no início, não pode valer nenhum conhecimento como previamente dado *sem exame*. (...) e, no entanto, o conhecimento deve referir-se ao objeto, tem de o conhecer. Como posso eu entender essa possibilidade? (...) Jamais me é lícito imaginar que chego, através de suposições

---

<sup>73</sup> HUSSERL (1992 a).

<sup>74</sup> HUSSERL (1958, p. 53-79).

transcendentes e de argumentações científicas, aonde quero ir na crítica do conhecimento, a saber, a ver a possibilidade da objetividade transcendente do conhecimento.<sup>75</sup>

Possuindo ambições epistemológicas radicais, a Fenomenologia vai do constituído (realidade concreta) ao constituinte (essência), e tendo por lógica de abordagem que a teoria não deve ser separada da prática.

A Fenomenologia tenta estabelecer com precisão a problemática das ciências do homem, selecionando os resultados e reorientando a pesquisa, fazendo-se, ao mesmo tempo, crítica não só dos conteúdos como dos procedimentos.

Procurando mostrar que tanto o conhecimento como o pensamento resumem-se em acompanhar a “gênese do sentido”, com essa preocupação, Husserl, de início, pretendeu que a Fenomenologia fosse uma filosofia científica.

As descrições produzem os conceitos que fundamentam as Ciências Humanas, num plano de pesquisa qualitativa, tendo como mérito principal a capacidade de poder criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição.

*Descrever* algo é poder dizer como certa coisa pode ser diferenciada de outra, ou ser reconhecida entre outras coisas. Isto implica dizer-se que a descrição é suficientemente ampla, justa, precisa e equilibrada.<sup>76</sup>

É enfatizado, aqui, portanto, que esta pesquisa bibliográfica, ao buscar pela compreensão do fenômeno investigado, desenvolver-se-á no viés da fenomenologia hermenêutica, numa abordagem epistemológica.

---

<sup>75</sup> Loc. cit., p. 53-79.

<sup>76</sup> MARTINS (2002, p. 51, 54-55).

### 3.2 ONDE, COM QUEM E COMO

Ao contrário, podemos dizer que nossa perplexidade, que motivou a investigação, nasceu no *já estar junto* com aqueles que viriam a se constituir nos sujeitos da nossa pesquisa.  
Rosa Monteiro Paulo<sup>77</sup>

Onde?

No cenário da cultura europeia, em cujo palco procura-se compreender possíveis aproximações, similaridades e divergências quanto à concepção – ou concepções – de conhecimento na Fenomenologia, vinculando tais compreensões à Educação Matemática.

Com quem?

Ao se falar do *onde*, se é remetido aos *sujeitos* da pesquisa – com quem – e, junto com eles, procura-se descrever *o ambiente onde* a pesquisa se desenvolveu: o mundo de concepções fenomenológicas de conhecimento.

Pergunta-se: *onde Edmund Husserl foi “inspirar-se”?* Em Heráclito? Platão? Teria sido René Descartes? Talvez, Kant? Foi em Martinho Lutero? Ou, ainda, para se proteger da crítica dos cientistas da sua época, omitiu que teria buscado beber das idéias de uma doutrina organizada por um educador francês de nome Hippolyte Léon Denizard Rivail? Mas, quem sabe, talvez a gênese de suas idéias tenha surgido em uma época muito, mas muito... remota?<sup>78</sup>

Para estudar Husserl e seus seguidores, *com o seu próprio método, foi necessário considerar contextos específicos, situando-os em suas épocas.*<sup>79</sup> Entretanto, focou-se, não apenas, o pensamento compreendido entre 1859 a 1961, mas, também, o seu “entorno”.

Ou seja, procurou-se *desvelar* possíveis pensamentos que se *insinuam no pensar husserliano*, “cada qual a seu modo”. Tal levantamento não expressa um

---

<sup>77</sup> PAULO (2001, p. 36).

<sup>78</sup> Ver APÊNDICE 2.

<sup>79</sup> O olhar voltou-se para as manifestações dos sujeitos que estão vivendo o processo de expressar sua compreensão e sua interpretação de *idéias de conhecimento* em uma linguagem escrita: há sempre um sujeito numa situação, ou seja, só há fenômeno se houver sujeito que o perceba.



“mero” copiar de obras filosóficas, mas, isto sim, uma intenção de mostrar que as experiências do mundo-vida de filósofos que poderiam estar na origem das idéias husserlianas, principalmente as situadas na fase da infância, posteriormente, influenciaram idéias e comportamentos, desses mesmos filósofos.<sup>80</sup>

Como diz Merleau-Ponty, “Pode-se ao mesmo tempo dizer que a vida de um autor nada nos revela e que, se soubéssemos sondá-la, nela tudo encontraríamos, já que se abre em sua obra. É certo que a vida não *explica* a obra, porém certo é também que se comunicam. A verdade é que *esta obra a ser feita exigia esta vida.*”<sup>81</sup>

### Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Por quê?

Pode-se dizer que no *encontro*<sup>82</sup> *pesquisador-sujeitos da pesquisa* está o critério de seleção dos *sujeitos*, além de que, e principalmente, há uma curiosidade quanto à possibilidade de convergências entre suas idéias: tal convergência teria aplicabilidades na Educação Matemática? E na Matemática? Curiosidade que passou a alimentar um questionar: *concepções de conhecimento para Husserl e Merleau-Ponty e suas possíveis conseqüências para a Educação Matemática.*

Entretanto, considerando-se que uma questão de investigação anseia pela cumplicidade de questões iniciais, um diálogo entre autores – Husserl e Merleau-Ponty – poderá conduzir a intenção de compreender as concepções dos mesmos autores acerca de questões extra-conhecimento<sup>83</sup>, questões que são postas em cercanias mais amplas.

Tal cumplicidade poderia enriquecer a questão-diretriz para este trabalho com os matizes de outras perguntas circundantes que a envolvem, penetram e

---

<sup>80</sup> Com essa intenção, construiu-se, durante o caminhar da pesquisa, o APÊNDICE 2.

<sup>81</sup> Cf. BARROS, A. **A arte da percepção**: um namoro entre a luz e o espaço. São Paulo-SP: ANNABLUME, 1999. p. 91. Sugere-se, também, aqui, a obra merleau-pontyana *Fenomenologia da percepção* (1999).

<sup>82</sup> A experiência do “encontro”, tema relevante para a Fenomenologia da Educação (REZENDE, 1990, p.14) é considerada nas obras de Martin Buber. Ver: APÊNDICE 3.

<sup>83</sup> Trata-se de uma analogia à expressão “extra-matemáticas” de: GARNICA, A.V.M.; FERNANDES, D.N. *Concepções de professores formadores de professores. Quadrante*, Lisboa, 2002b. p.5, nota 5.

interpenetram: “O que é conhecer?”, “O que é ter conhecimento?”, “Como aplicar o conhecimento?”, “Uma concepção de conhecimento auxilia na compreensão do conhecimento?”, “Ou constitui-se em obstáculo?”, “Na relação professor/aluno/saber o educador matemático põe em ação, além de seus conhecimentos matemáticos, sua concepção de conhecimento?”, “Uma compreensão fenomenológica do conhecimento matemático poderia levar o educador matemático a um novo olhar em direção ao trinômio professor/aluno/saber, transformando-o, ousada e efetivamente, no polinômio professor/aluno/saber/mundo-vida?”, “É possível interpretar a concepção de conhecimento de um fenomenólogo?”, “Como o conhecimento se manifesta?”, “Mas, afinal, o que significa manifestar-se?”, “Para que serve “ter conhecimento”?”, “Qual a importância dessas questões para a Educação Matemática?”

Tem-se, aqui, o cenário para se questionar: O que é isto, “concepção”?

Ao se investigar concepções fenomenológicas de conhecimento, o desejo é investigar *como* os autores escolhidos para esta pesquisa compreendem o conhecimento, esse conhecimento com o qual eles têm contato nas suas vivências e divulgaram em seus escritos.

Dizendo de outro modo, busca-se pela compreensão da concepção de conhecimento dos sujeitos da pesquisa, ou seja, pela compreensão dos autores, como ela se dá nos seus discursos e revelando-se nos seus modos de expressão. Portanto, não se partirá de nenhuma teoria que explique *como o sujeito conhece*.

Procurando tematizar concepções que se entrecruzam num diálogo, uma primeira dificuldade se põe dizendo sobre *o como* se deve proceder à abordagem dos *autores* escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, segundo Garnica e Fernandes<sup>84</sup>, concepções ou crenças acerca de algo são regras de ação manifestando-se quando os *sujeitos da pesquisa* descrevem suas ações, seus hábitos, suas posições específicas acerca de como procedem quando relacionados com algo próprio de sua prática.

---

<sup>84</sup> GARNICA e FERNANDES (2002b, p. 3-4). Focar-se-á, aqui, os conceitos concepção e crença a partir dos hábitos de ação que elas engendram. Com o foco na efetividade da prática não há necessidade de uma delimitação rígida de territórios (Cf. Garnica e Fernandes, 2002b, p.3, nota 43).

É o contato com o mundo que permite viver a *verdade* que o hábito ajudou a construir. Por outro lado, como não existe no mundo verdade absoluta, a dúvida está sempre a solicitar ao homem que crie ou altere suas crenças.

Garnica e Fernandes (2002b, p. 4-5) considerando que “o processo de fazer sentido e os hábitos são elementos obviamente relacionados e estão sempre em construção”, defendem que...

... o significado do pensamento, precisamos somente determinar qual hábito de ação ele produz, pois o significado do pensamento é simplesmente um assunto relacionado aos hábitos que ele envolve. Percebe-se, então, que existe uma associação entre a produção de conhecimento e a ação. Entender, portanto, que concepções são regras de ação, implica aceitar que as investigações sobre essas concepções devem centrar-se na manifestação – quer seja no discurso, quer seja na efetividade de prática – das crenças sobre algo que, aos sujeitos, é próximo, familiar, ou, como já afirmamos, nos momentos em que descrevem (ou vivenciam) situações específicas.<sup>85</sup>

Sobre esse assunto, os pesquisadores Thompson & Thompson, em trabalhos de 1996, afirmam que as concepções dos professores têm um importante papel naquilo que eles fazem, no que ensinam e no modo como influenciam a compreensão dos estudantes. Para tanto, as concepções podem se consideradas como “o conjunto de ações, operações e caminhos de pensamento do que eles desejam que os estudantes aprendam e a linguagem na qual eles capturaram essas imagens.”<sup>86</sup>

Garnica e Fernandes denominam de ‘indireta’, a abordagem pragmática ao tema ‘concepções’, quando desenvolvida a partir de um viés da prática do professor.<sup>87</sup>

Num envolvimento pleno com esse universo de considerações, para que algumas compreensões sobre conhecimento possam ser estudadas, com intencionalidades voltadas à Educação Matemática, não se exclui, neste trabalho, a

---

<sup>85</sup> GARNICA e FERNANDES (2002b, p. 4-5).

<sup>86</sup> THOMPSON, A.G. & THOMPSON, P.W. Talking about rates conceptually, part II: mathematical Knowledge for teaching. Journal for Research in Mathematics Educations, v. 27. n. 1., NCTM, p. 2-24. (Cf. SOARES, 2002, p. 217).

<sup>87</sup> Garnica e Fernandes fazem menção à presença dessa abordagem em trabalhos que não apresentam o pragmatismo peirceano como teoria fundante. É o caso, por exemplo, de Silva (1993), Carrilo e Contreras (1995) e Giani (2001), citados em GARNICA e FERNANDES (2002b, p. 5).

*possibilidade de um diálogo entre as concepções dos dois autores chamados à cena desta pesquisa, tendo-se por médium indireto o tópico “conhecimento”. Ou seja, procurar-se-á, também, indiretamente, pelas concepções dos sujeitos percebidas como relevantes para a Educação Matemática. Tudo se passa como se a procura pelas concepções dos autores se efetivasse “a partir desse ‘desvio’, posto que as concepções não se explicitariam de modo direto.”*<sup>88</sup>

Explicitados esses pontos, é necessário que se acrescente o sentido do termo “diálogo” neste trabalho: a plena reciprocidade, sendo que o indivíduo experiencia a relação também “do lado do outro”, sem abandonar suas especificidades próprias.

O genuíno diálogo não necessita de nenhum som, nem sequer de um gesto, [sendo que] o mais ardoroso falar de um para o outro não constitui uma conversação. O encontro, o diálogo verdadeiro, se dá quando cada um em sua alma volta-se-para-o-outro de maneira que, daqui por diante, tornando o outro presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente (...) as palavras que nos são transmitidas traduzem-se para nós no nosso humano voltar-se-um-para-o-outro.<sup>89</sup>

Nesse sentido, *numa situação dialógica*, os autores chamados à cena, face ao investigador, nunca podem ser seu objeto, pois ele tem algo a ver com *seus autores*. Talvez o pesquisador tenha que realizar algo *nos autores*, mas talvez ele apenas tenha que aprender algo e só se trata do seu aceitar.

O que importa é unicamente que o pesquisador se encarregue desse responder, pois “eu devo perceber a palavra que me é dirigida pelos acontecimentos do mundo e recebê-la como *minha* palavra – recebê-la e responder a ela e por ela. É o mundo através dos seus acontecimentos do dia-a-dia que se dirige a mim.”<sup>90</sup>

Por uma questão de esclarecimento, também, é necessário destacar que somente parte das comunicações – em linguagem escrita – dos *sujeitos desta pesquisa*, sobre o fenômeno focado, será abordada.

O motivo deve-se à impossibilidade de trabalhar com todas as vivências descritas pelos *sujeitos*, no período de tempo do desenvolvimento da pesquisa. Mas,

---

<sup>88</sup> Parágrafo inspirado em GARNICA e FERNANDES (2002b, p.6).

<sup>89</sup> BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: PERSPECTIVA, 1982. p. 8.

<sup>90</sup> Ibid., p. 8-9. Ver: APÊNDICE 3.

este fato não inviabiliza o prosseguimento posterior de novos estudos sobre o mesmo tema que se está considerando.<sup>91</sup>

Aqui e agora, questiona-se: como a vivência dos *sujeitos* é “transformada” em dados de pesquisa?

Segundo Heidegger, *dispondo-se*, o homem é capaz de *abrir-se ao mundo, aos outros e a si próprio, compreendendo*. “O que se abre na compreensão, o compreendido, é sempre de tal modo acessível que pode explicitar-se em si mesmo ‘como isto ou aquilo’. O ‘como’ constitui a estrutura da explicitação do compreendido; ele constitui a interpretação.” Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa: interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão.<sup>92</sup>

Partindo da concepção husserliana da percepção e entendendo o pensamento *como* interpretação, para Ricoeur, o homem manifesta uma desproporção fundamental entre o seu ser finito e suas aspirações infinitas.<sup>93</sup> O que estaria isso a significar?

Ricoeur, ao mesmo tempo em que acha necessário encontrar o mundo da vida subjacente às formas objetivadas e conceituadas da cultura, procura evidenciar que o ato de perceber se conclui sempre muito além do simples fato percebido, como se a cada vez o objeto se inserisse num contexto mais amplo de significados.

Trata-se de um cenário no qual o homem se percebe como ser-no-mundo com o Outro; homem que desenvolve sua compreensão mediante o ato interpretativo.

Dessa forma, a interpretação, na perspectiva hermenêutica, no âmbito da leitura de Ricoeur, envolve a compreensão do sentido e do significado da produção humana.

Ao se perseguir a questão diretriz, “Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento: possíveis conseqüências para a Educação

---

<sup>91</sup> Com Holsti, a análise documental é apropriada seja porque o pesquisador tem limitação de tempo, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, incluem-se todas as formas de produção, do sujeito, escritas (In: LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

<sup>92</sup> HEIDEGGER (2002, p. 184-242).

<sup>93</sup> Pertinente recordar, aqui e agora, uma colocação de HUSSERL (2002, p. 60): “Deus fala em nós, fala na evidência de nossas decisões, que, através de toda a finita mundaneidade, apontam para a infinitude.”

Matemática”, não se poderia isolar o fenômeno conhecimento, buscando compreendê-lo nas falas ou frases isoladas, uma vez que o sentido emerge do todo e as significações atribuídas pelos *sujeitos* evidenciam-se no estar junto uns com os outros. Isto é, nos diálogos com o Outro, não se expressando simplesmente pela palavra, para que possa dar um sentido percebido pelo pesquisador.

Procurar-se-á, portanto, nas descrições, situações relevantes àquilo que se investiga, buscando analisar aqueles aspectos que se mantêm invariantes.

Com esse pano de fundo, decidiu-se pela descrição do vivido dos sujeitos: nesta pesquisa bibliográfica, num viés fenomenológico-hermenêutico, em que se optou pela epistemologia fenomenológica, por razões anteriormente já justificadas, o recurso da descrição será utilizado. Muito embora se saiba que, qualquer que seja o recurso escolhido, falta-lhe a presença daqueles que estavam falando, os gestos, as fisionomias, o sentimento de um evento que está acontecendo, de uma improvisação contínua, sendo tanto mais decepcionante por esse registro ser o de um texto lido, dirigindo-se a apenas um dos nossos sentidos e nunca nos atacando por todos os lados, como o vivido<sup>94</sup>.

Analisar-se-á os dados obtidos, sem categorias previamente estabelecidas, a fim de se caminhar na direção da percepção dos invariantes, chegando-se, assim, à categoria conhecimento conforme descrita pelos sujeitos da pesquisa.

A descrição permitirá organizar os dados – para que se possa proceder a uma análise – e a partir deles buscar-se-á o acesso às significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa, numa postura de fidelidade às suas descrições, procedendo-se, na seqüência, à busca pelo sentido do todo.

Essa busca exige do pesquisador uma compreensão da linguagem dos sujeitos, solicitando que se realize tantas leituras quantas forem necessárias das obras nas quais procedeu à sua pesquisa bibliográfica.<sup>95</sup>

Compreendido o sentido do todo, passa-se a uma leitura interrogativa dos dados, objetivando ver o que se revela como significativo: o que é que isto diz? O que

---

<sup>94</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 38-88).

<sup>95</sup> Sobre esse assunto: MARTINS e BICUDO (1989, p. 99).

as falas trazidas nos textos escritos podem dizer? Ilumina-se, assim, a questão diretriz da pesquisa.

Portanto, orientando-se pelo sentido do texto, buscar-se-á os significados atribuídos pelos sujeitos ao *conhecimento* com o qual lidam no mundo da vida. Não se busca explicações causais para fatos acontecidos nem, tampouco, explicar formas de aquisição do conhecimento ou desenvolvimento do raciocínio. Antes, o que se quer é investigar a *compreensão de conhecimento* pelos sujeitos da pesquisa.

E, com essa fundamentação até agora tecida, um olhar atento derramou-se sobre *os autores chamados à cena desta pesquisa* a fim de perceber como eles estariam revelando suas concepções de conhecimento.

### 3.2.1 Voltando “às coisas mesmas”

Temos todos Husserl por trás de nós, deveríamos  
saber o que isso quer dizer.  
Jean-François Lyotard<sup>96</sup>

Edmund Husserl é o fundador da Fenomenologia, um movimento filosófico muito expandido e heterogêneo. Em sua juventude estudou Matemática e, sob a influência de Brentano, concebeu a idéia de fazer da filosofia uma ciência rigorosa, baseada num novo método, o fenomenológico, e concebida como o conhecimento da essência das coisas.

Abordar o conhecimento na perspectiva husserliana é de grande importância para a Educação, pois permite um *novo jeito de se olhar* para a relação sujeito-objeto.

Quando se vir que *o conhecimento tem caráter essencialmente intencional*, que o sujeito não é algo preexistente, ligando-se ao objeto num segundo tempo, isso poderá ajudar o professor de Matemática a *perceber muito*: o fenômeno verdadeiramente primeiro constitui-se na relação do sujeito para o objeto. É no fenômeno que sujeito e objeto se encontram. Tem-se aqui um perceber com conseqüências diretas na relação professor-aluno-saber, pois no mundo da vida (*Lebenswelt*) tem-se a meta base de todo conhecimento, inclusive o científico.

Esse *modo* de olhar remete ao universo tecido por Edmund Husserl.

Nascido em Prossnitz, Moravia, então pertencente ao Império Austro-Húngaro, a 8 de abril de 1859, Husserl faleceu aos 27 de abril de 1938<sup>97</sup>, na Alemanha, em Freiburg.<sup>98</sup>

Estudou em Viena e Olmutz, de 1869 a 1876. Tendo-se empenhado no problema de fundamentação da Matemática, e propondo-se como fim uma construção

---

<sup>96</sup> LYOTARD, Jean-François. Epígrafe. In: ALLIEZ, E. **Da impossibilidade da fenomenologia**: sobre a filosofia francesa contemporânea. São Paulo: EDITORA 34, 1996.

<sup>97</sup> Alguns autores trazem 26 de abril de 1938, como data de falecimento de Husserl.

<sup>98</sup> Husserl viveu numa época de profundas transformações sócio-econômicas e políticas: de produção intelectual, progresso no campo das ciências exatas e da natureza, do surgimento das ciências humanas e de novas idéias em praticamente todas as esferas da existência. De polêmicas e perplexidades: se o positivismo desqualifica o que não se enquadra nos procedimentos científicos, a psicologia, desfrutando de grande prestígio nos meios intelectuais, era tomada por alguns como o fundamento da lógica, da teoria do conhecimento e de todo o saber com pretensão de cientificidade.



radicalmente rigorosa das suas bases, estudou em Leipzig, entre 1876 e 1878, Matemática, Física e Astronomia. De 1878 a 1881, prosseguiu seus estudos em Viena, tendo se dedicado ao Novo Testamento.<sup>99</sup> Com sua tese *Sobre o cálculo das variações*,<sup>100</sup> obteve seu doutorado no ano de 1883, em Viena, sendo nomeado professor assistente, na Universidade de Berlim, de seu ex-professor Weierstrass.<sup>101</sup> Desse modo, inicia sua vida no magistério.

Realizado o serviço militar, dedicou-se à leitura de Aristóteles<sup>102</sup> e à *Fenomenologia do espírito*, de Hegel.<sup>103</sup> Logo após seu doutoramento, foi influenciado pelas concepções do professor Brentano<sup>104</sup>.

Husserl, “um dos poucos filósofos contemporâneos sem formação filosófica”, terminados os estudos de Matemática, de 1884 a 1886, começa a assistir, em Viena, as

---

<sup>99</sup> Assunto é explorado no APÊNDICE 2.

<sup>100</sup> Título também traduzido para alguns como “Contribuição para a Teoria do Cálculo de Variações” e, para outros, como “Contribuições para o Cálculo das Variações”.

<sup>101</sup> Karl Weierstrass (1815-1897), alemão que no ano de 1872 contribuiu não só para uma definição satisfatória de número real, mas, também, para uma definição melhorada do conceito de limite (BOYER, 1985, p. 410-412).

<sup>102</sup> Aristóteles (384-322 A.C), nascido em Estagiros, Trácia, defendia que os caminhos do conhecimento são os da vida, sendo o primado, a experiência. Entendia que a virtude pressupõe a vontade, isto é, a escolha depois de amadurecida reflexão. É essa vontade que a educação de hoje, também, deve buscar. Sugestão de leitura: HOUDAKIS, A. **Aristóteles e a educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: LOYOLA, 2001.

<sup>103</sup> Husserl, do mesmo modo que Hegel, quer aliar a exigência do concreto e a exigência lógica. Mas, enquanto para Hegel, a Fenomenologia é uma introdução à lógica, para Husserl, ela é a própria lógica. (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 156-157).

<sup>104</sup> Franz Brentano (1838-1917), filósofo alemão, foi professor de Filosofia em Würzburgo, Viena, Florença e Zurique. Padre católico, depois saído da Igreja, de formação escolástica, especialista na tradição aristotélica e no estudo direto dos textos gregos, cultivou a psicologia, a metafísica, a lógica e a teoria do conhecimento. Demonstrava o discernimento claro dos equívocos que a própria realidade sugere e, sobretudo, buscava retorno às fontes primitivas dos conceitos filosóficos, mediante a intuição das próprias coisas. Não oferecia respostas "prontas e acabadas", mas, sim, por meio de aporias. Desenvolveu a teoria da intencionalidade, tendo defendido a concepção de que os únicos objetos que existem são as coisas, entre as quais não se devem contar os objetos ideais, pois são intencionais e não reais. Sua distinção entre a percepção interna e uma observação ilusória permite-lhe destacar a intencionalidade como característica diferencial dos atos psíquicos conscientes. Defendeu que a intencionalidade tipifica os fenômenos psíquicos, que sempre se referem a algo de outro e que a realidade é sempre individual e cada conhecimento capta o real em sua generalidade. Embora tenha recusado a idéia de que existissem “objetos intencionais” com uma objetividade própria, independente de sua realidade material, sua tese “há uma intencionalidade dos atos da consciência”, influenciou a fenomenologia de Husserl – na qual a intencionalidade representa um papel importante na constituição do “fenômeno” – e a teoria da Gestalt. Para uma leitura introdutória, sugere-se: REALE e ANTISERI (1991, p. 557); JAPIASSU e MARCONDES (1991, p. 40); KELKEL e SCHÉNER (1982, p. 24).

aulas de Brentano, deixando de encarar a filosofia com desconfiança, pois não conseguia entender como tal diversidade de sistemas podia redundar em algo sério.

Assim, começa a admirar e compreender a filosofia como digna de ser cultivada com seriedade e que não apenas podia, mas devia ser considerada como ciência plenamente rigorosa. Da desconfiança, passa à convicção de que fundamentar, cientificamente, a filosofia é uma obra de natureza, eminentemente, prática, pois a verdade e a ciência são valores que devem sustentar as ânsias vivenciais. *E a filosofia como ciência de rigor – se orientada conforme as exigências mais estritas das ciências exatas – conseguirá proporcionar à humanidade uma cultura que a guie e lhe sirva de luz no seu caminho vivencial.*<sup>105</sup>

Em 1886, incitado por Gustav Albrecht, um amigo que permanecerá intimamente ligado a ele por toda a vida, Husserl renegou sua ascendência judaica e converteu-se ao luteranismo. Tendo o amigo como padrinho, é batizado em Viena: Edmund Gustav Albrecht Husserl.

Inquietação que aqui se coloca: o luteranismo estaria na fonte da inspiração husserliana? Ou seriam as idéias do pedagogo francês Hippolyte Léon Denizard Rivail?

De 1886 a 1887, Husserl, aconselhado por Brentano e tendo Carl Stumpf como orientador, preparou sua tese de livre-docência: um estudo lógico e psicológico do conceito de número. Ainda, em 1887, casou-se com Malvine Steinschneider, transferindo-se, como docente, para a Universidade de Halle (1887-1900).

Husserl converteu-se à psicologia descritiva sob a influência de Brentano e sua primeira obra, *Filosofia da Aritmética*, foi tachada de psicologista e criticada por lógicos e matemáticos, sendo que, ao publicar as *Investigações Lógicas*, nasce a Fenomenologia, que já não é uma psicologia, propondo, a uma juventude saturada de especulações, o retorno “às coisas”.

É preciso que se diga que a fenomenologia husserliana é, em primeiro lugar, uma atitude ou postura filosófica e, em segundo, um movimento de idéias com método próprio, visando sempre o rigor do conhecimento.

---

<sup>105</sup> Neste tópico, ainda, será trabalhada a concepção de rigor, em Husserl.

Na Universidade de Göttingen, permaneceu de 1900 a 1916. Em março de 1916, Husserl é nomeado professor na Universidade de Freiburg-in-Breisgau, no Estado de Baden. Era a consagração da sua carreira universitária. Era também ficar perto dos lugares que sempre havia amado, corresponder-se com antigos alunos, em especial com Roman Ingarden, jovem filósofo polaco que ele estimula a compartilhar na sua fé nos valores eternos e numa ética supranacional, único meio de escapar às vicissitudes da história.

Nesse ambiente, encontra compensação para uma certa solidão moral e intelectual: o jovem colega Martin Heidegger.

Em 1928 se retirou do magistério, não podendo prosseguir sua atividade didática porque, sendo judeu, foi impedido pelo regime nazista, ou seja, foi “posto de licença”. Em 1929 se aposentou e, em 1933, Husserl fica proibido de deixar o país sem autorização.

Durante suas atividades docentes, Husserl escreveu diversas obras. Em 1887 defendeu uma tese sobre o *Conceito de número*, primeira versão da *Filosofia da Aritmética*, publicada em 1891. *Prolegômenos à lógica pura* (1900) constitui a primeira parte das *Investigações Lógicas*, cuja segunda parte foi publicada em 1901.

Em 1910, publicou a *Filosofia como ciência rigorosa* e, em 1913, *As idéias diretrizes para uma fenomenologia pura*. Esta obra fundamental constitui-se no primeiro número do *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologischer Forschung*.

Escreveu, em 1927, um artigo de vulgarização sobre a Fenomenologia, para a *Encyclopaedia Britannica*, tendo publicado, em 1928 e 1929, um curso sobre a *Fenomenologia do tempo* e *A lógica formal e a lógica transcendental*, respectivamente.

Pronunciou conferências, ainda, em 1929, sobre a Fenomenologia Transcendental, na Sorbonne, cuja tradução francesa surgiria no ano de 1930, em Paris: as célebres *Meditações cartesianas*.

Faz, em 1935, a palestra *A filosofia na crise da humanidade européia* e a conferência *A crise das ciências européias e a fenomenologia*. Aquela em Viena e, esta, na Universidade de Praga.

Edmund Husserl faleceu aos 79 anos de idade, em Freiburg, na Alemanha, e deixou cerca de quarenta e cinco mil páginas estenografadas, notas e discursos inéditos que foram salvos, durante a guerra, pelo padre belga Hermann Leo van Breda e transferidos para a Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, dando origem ao "Arquivo Husserl". Dessa produção husserliana foram extraídos vários livros, sendo o mais conhecido *A crise das ciências européias e a fenomenologia*, publicada em 1950, mas escrita em 1935-1936.

Com a crítica que sua obra – *A filosofia da aritmética* – sofreu de Gottlob Frege<sup>106</sup>, por um lado, e, por outro, com o aprofundamento das idéias de Bolzano<sup>107</sup>, e, ainda, influenciado-se por Brentano, Husserl retomou o conceito aristotélico de intencionalidade e desenvolveu sua filosofia, inicialmente, como uma reação contra o psicologismo e o naturalismo que dominavam nos meios acadêmicos alemães.<sup>108</sup>

Distanciando-se de Brentano, ao adotar um ponto de vista por ele rejeitado – a intencionalidade da consciência constitui a base de um método filosófico verdadeiro –, Husserl subtrai a intencionalidade da consciência à esfera da experiência psíquica.<sup>109</sup>

Dizendo de outro modo, Husserl atribui a intencionalidade da consciência à esfera da simples validade lógico-objetiva, que lhe tinha sido revelada pelo neocriticismo e por Bolzano.

---

<sup>106</sup> Gottlob Frege (1848-1925), nascido na Alemanha, reformulou a lógica tradicional, construindo um sistema para apresentá-la em linguagem matemática. Um dos principais defensores do logicismo, é famosa sua defesa da necessidade de se distinguir entre o sentido (*Sinn*) e a referência ou significação (*Bedeutung*) de uma sentença.

<sup>107</sup> Bernhard Bolzano (1781-1848) elaborou a doutrina da "proposição em si" e da "verdade em si". A proposição em si é o puro significado lógico de um enunciado, não dependendo do fato de ele ser expresso ou pensado. O em si de Bolzano é a dimensão lógico-objetiva da experiência. Já a verdade em si é dada por qualquer proposição válida, seja ou não expressa ou pensada. (REALE; ANTISERI, 1991, p. 556)

<sup>108</sup> A tese fundamental de Brentano é a do caráter intencional da consciência ou da experiência em geral. Primeiramente, defendeu que o objeto da intencionalidade pode ser real ou irreal. A esta fase do seu pensamento se vincula Husserl. Mudando seu parecer sobre esta questão, Brentano, todavia, permaneceu no âmbito da investigação psicológica e, para ele, a intencionalidade era um princípio limitado à explicação dos fenômenos psíquicos, tal como se revelam à psicologia empírica, mas que não constituía de modo algum a base de um método filosófico verdadeiro. Aqui a originalidade de Husserl, adotando tal ponto de vista.

<sup>109</sup> A fenomenologia de Husserl baseia-se no conceito de intencionalidade, tendo nascido da polêmica anti-empirista ou antipsicologista. Tal polêmica bem como a distinção entre os problemas de fato relativos à origem e ao desenvolvimento do conhecimento e o problema de direito da validade do próprio conhecimento encontram a sua origem na obra de Kant e são depois retomados e continuados por todas as formas do neocriticismo contemporâneo. Esta polêmica chega a Husserl através da obra dos lógicos matemáticos, especialmente de Frege e de Bolzano, no qual se baseia explicitamente.

O “rigor” era uma das suas grandes preocupações. Por isso, nunca se deu por completamente satisfeito com as formulações a que chegava nem com o que apresentava em seus escritos.

Na retomada da busca incessante pela verdade, procurava radicalizar suas idéias a fim de obter maior evidência. Como consequência dessa postura, apresentou uma vida dedicada a sua vocação de repensar velhos problemas, sendo, a análise das estruturas subjetivas, o tema próprio da sua fenomenologia.

Aqui e agora, algumas concepções passam a ser consideradas, no enfoque da Fenomenologia de Husserl.

Assim, pergunta-se: O que é isto, “rigor” e “exatidão”? O que é “intuição” e “intencionalidade”? E “saber”? O que vem a ser “conhecimento”? O que é isto, “verdade” e “evidência”? Segundo Husserl, intuição, evidência e verdade coincidem. É o que se passa a desenvolver.

A filosofia, em Husserl, apresenta características que não são comuns ao conjunto do movimento fenomenológico: ciência *teórica* e *rigorosa*, intuitiva e não-objetiva, mas, também, trata-se de uma ciência das *origens* e dos primeiros *princípios*; ciência da *subjetividade* e *impessoal*.

Ou seja, a indagação fenomenológica de Husserl é “fundamentada”, é dotada de “fundamentos absolutos”, tentando apreender *essências* que se apresentam à razão.<sup>110</sup> Esta remete a possibilidades de confirmação e verificação, e estas, no fim das contas, remetem à evidência de uma forma análoga àquela em que as coisas se apresentam à percepção sensível.

O Husserl da *Crise* (1935, § 50) fala de uma razão clássica, que confere um sentido a todas as coisas, valores e fins enquanto revestidos de uma *verdade em si* que é a própria manifestação do verdadeiro *ser*. “O verdadeiro ser”, dizia, “é sempre um fim ideal, uma tarefa do conhecimento, da razão, que se opõe àquele ser que comumente se admite e se supõe óbvio”. Dizendo de outro modo, a *razão* é

---

<sup>110</sup> Cf. HUSSERL (2001, p. 45-70). Em Husserl, a razão não é uma faculdade que tem o caráter de um fato acidental: “razão” e “não-razão” são consideradas como correlatos do ‘ser’ e do ‘não-ser’. HUSSERL (2001, p. 72-73).

identificada com a *evidência*, sendo racionais todas as posições reconduzíveis a uma evidência originária: toda demonstração reconduz à consciência de qualquer coisa que é dada de modo evidente. Dado que o verdadeiro ser só se manifesta à razão, resulta que a procura desse ser constituirá a realização da razão.<sup>111</sup>

Assim, “razão é conhecimento intuitivo, que se propõe justamente reduzir o entendimento à razão”.<sup>112</sup>

Considerando que a própria essência da humanidade é a razão, Husserl fala de uma razão que, além de pertencer à humanidade, a acompanhe no decurso da sua história e lhe assista continuamente no mundo da vida. Vida tal como vivida por essa humanidade.<sup>113</sup>

Husserl fala, ainda, que essa razão está adormecida, sendo, o método da Fenomenologia, o único capaz de despertá-la e conduzi-la ao conhecimento do verdadeiro ser, havendo necessidade – para que se possa enfrentar as tarefas práticas da própria vida – de se recuperar o *Lebenswelt* que foi esquecido pelo “mundo objetivo” constituído pela ciência.<sup>114</sup>

Se, em Husserl, vale dizer que a forma pré-categorial da verdade é a percepção sensível, à qual a própria coisa surge em “*carne e osso*”, então se pode arriscar uma síntese: a *razão* é a busca, o reconhecimento ou explicação de evidências já dadas, sendo, o seu órgão, a intuição.<sup>115</sup>

Na *evidência* – modo de consciência de uma distinção particular – uma coisa, um estado de coisa, uma generalidade, um valor, apresentam-se, oferecem-se e mostram-se em pessoa: a coisa está, ela própria, presente, dada na *intuição* imediata, originalmente. A *intuição* oferece objetos *ideais*, e não, apenas, objetos materiais ou coisas.

---

<sup>111</sup> Ver: ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. Lisboa-Portugal: PRESENÇA, 2001. v. 12. p. 22.

<sup>112</sup> HUSSERL (1958, p. 92).

<sup>113</sup> “... é uma vida cuja atividade possui fins, que cria formas espirituais: vida criadora de cultura, em sentido mais amplo, numa unidade histórica.” (HUSSERL, 2002, p. 65)

<sup>114</sup> O conceito da razão como auto-revelação evidente e progressiva do ser – do ser da consciência no qual todas as outras evidências encontram a sua possibilidade e o seu fundamento – está presente na obra husserliana. Ver: HUSSERL (2002, p. 65-96).

<sup>115</sup> HUSSERL (2002, p. 16-96).

Como entender que intuição, evidência e verdade coincidem? É a presença efetiva do próprio objeto que caracteriza a intuição, a evidência e a verdade. Estas consistem na *visão* direta do objeto.

Nesse universo, a *intuição* além dos objetos materiais oferece, também, *objetos ideais* que têm uma existência diferente daqueles. Está se colocando, aqui, a *intencionalidade*, cuja característica fundamental reside no fato de relacionar o mundo com a consciência, sem fazer desta uma parte do mundo ou do mundo uma parte da consciência.<sup>116</sup>

Se a consciência é sempre consciência de alguma coisa, analisar a consciência é analisar os atos com os quais ela *se relaciona* com os seus objetos. Ou seja, é analisar os modos como estes objetos *se dão* à consciência. Pode-se, assim, dizer que, ao se falar em *intencionalidade* da consciência, está se referindo aos modos como os objetos se entregam à consciência.

A *consciência*, segundo Husserl, é uma corrente de experiências vividas (*Erlebnisse*), cada uma tendo sua essência e o seu objeto transcendente que se anuncia ou se dá de um modo mais ou menos adequado. Os fenômenos da consciência pertencem “ao campo do fluxo heraclítico”.<sup>117</sup>

Na percepção, quando o objeto se apresenta, tem-se a *intuição* que nos dá a *coisa* adequadamente, tornando-a presente “em pessoa”, como diz Husserl.

Na terminologia de Husserl, “coisa” é o pólo objetivo da intencionalidade; “consciência pura” é o “eu”, o pólo subjetivo.

Considerando que a *intencionalidade* da consciência – corrente de experiências vividas – não esgota a sua essência e que ela constitui o caráter das experiências, é fácil de compreender porque Husserl considera que as *experiências* vividas não são *objetos intencionados* tal como as coisas da percepção.

---

<sup>116</sup> “A ‘demonstração’ de que o cogito, ou seja, o estado intencional é consciência de alguma coisa, (...) torna fecunda a importante descoberta de Franz Brentano, a saber, que a intencionalidade é o caráter descritivo fundamental dos ‘fenômenos psíquicos’” (HUSSERL, 2001, p. 59).

<sup>117</sup> Assim, por exemplo, o contato não deve ser confundido com a dureza correspondente das coisas. O mesmo acontecendo com as emoções da dor, do prazer, etc. Sugestão de leitura: HUSSERL (1958, p. 83-107, 2001).

Ou seja, tais experiências são vividas de modo imediato, original, sendo que nem todas têm caráter intencional.<sup>118</sup>

Para o primeiro Husserl, se a *intencionalidade* não esgota a essência da consciência, é porque há um *portador* que é a experiência vivida.

Por sua vez, a *experiência vivida* exige um *sujeito*: o “eu”. O último Husserl introduz uma importante modificação terminológica para o portador da intencionalidade, substituindo a experiência vivida pelo *mundo da vida* (*Lebenswelt*).<sup>119</sup>

Um reino de evidências originárias – o *mundo da vida* husserliano – o correlato das ocorrências e intenções, dos atos e faculdades subjetivos, com o sentido da sua unidade constantemente mutável, assumindo progressivamente outros sentidos, é uma “espécie de rio heraclítico” meramente subjetivo e aparentemente impossível de apreender.<sup>120</sup>

Com o seu *Lebenswelt*, Husserl opõe ao domínio da *evidência* – a única forma da *verdade* originária, ou seja, a revelação do objeto no seu ser ou na sua essência; mas, também, a consciência que efetivamente vê e apreende o seu objeto direta e adequadamente –, o mundo objetivo da ciência. Ciência dos fatos que, nada tendo a dizer sobre o problema do sentido ou da ausência de sentido da existência humana, desconsidera o domínio da subjetividade. Daqui a crise das ciências e da sociedade contemporânea.

Enfatiza-se, aqui, no universo das idéias husserlianas, *o que é isto, ciência?*

---

<sup>118</sup> Assim, por exemplo, o contato não deve ser confundido com a dureza correspondente das coisas. O mesmo acontecendo com as emoções da dor, do prazer, etc. Sugestões de leitura: HUSSERL (1958, p. 83-107, 2001).

<sup>119</sup> Ver: HUSSERL (1992b, 2001, p. 119-122, 2002).

<sup>120</sup> HUSSERL (2001, p. 75-77). A metáfora do rio, de Heráclito, é bem significativa: aparentemente, o rio é sempre o mesmo. Mas podemos defini-lo como águas que correm sempre e tampouco são as mesmas, e o próprio ser humano que se põe em contato com a água, numa segunda vez, já não seria o mesmo, pois também ele está mudando permanentemente. Não há no desenrolar do seu viver a possibilidade de fazer duas experiências idênticas. Haverá sempre um acréscimo que o torna mais seguro ou descrente e temeroso em relação ao que se experimenta. Sem negar a unidade, Heráclito que considerava a realidade como devir, um “fluir sempre”, acatou como verdadeiras a mudança e a multiplicidade atestadas pelos sentidos no mundo sensível (físico). Assim, as águas do rio têm de fluir sempre, e vir-a-ser outras para que ele seja o que é, rio. Nisso está a contradição: para ser, ele precisa deixar de ser e vir-a-ser permanentemente. Sobre esse assunto, sugere-se o estudo realizado por Mario José dos SANTOS, em 2001, *Os pré-socráticos*, da Editora UFJF.



Husserl dizia que “Na miséria da nossa vida, esta ciência não tem nada a nos dizer. Ela exclui em princípio aqueles problemas, os mais candentes para o homem, que, em nossos tempos atormentados, sente-se à mercê do destino”.<sup>121</sup>

Defendendo uma ciência “realmente autônoma, realizada em virtude de evidências últimas tiradas do próprio sujeito, e encontradas nessas evidências suas justificativas absolutas”, com Husserl, a idéia de ciência implica conhecimentos anteriores, relacionados a outros posteriores, bem como um começo e um progresso fundamentados “na natureza das próprias coisas”.

Insistindo que o *mundo da vida* compreende em si mesmo o mundo construído pela ciência, ou seja, o mundo concreto da vida é o terreno em que se fundamenta o mundo cientificamente verdadeiro, para Edmund Husserl, a ciência universal possui um “... modo completamente novo de cientificidade, na qual têm seu lugar todas as questões do ser, as questões da norma, assim como as questões do que se designa como existência”.<sup>122</sup>

Pergunta-se, aqui e agora, para Edmund Husserl, “o que é isto, a Matemática?”

“Rejeitando” a possibilidade de uma “matemática dos fenômenos”, de uma “geometria da vivência”, Husserl se aproxima do fenômeno Matemática considerando que a existência humana se move no horizonte da tradição, através das atividades realizadas pelo ser humano.

Nesse cenário, *como entender “2-1-1 é um monstro”? Como analisar “1+2 parece 3”, da fala-falante do aluno?*

Com a análise da consciência chega-se a uma nova relação entre sujeito e objeto, inseparáveis, sendo que toda experiência encontra-se condicionada e determinada por um horizonte pré-dado, sendo o mundo da vida o fator mediador do que se dá no objeto e na consciência.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Essa citação pode ser encontrada em REALE e ANTISERI (1991), volume 3.

<sup>122</sup> HUSSERL (2002, p. 95).

<sup>123</sup> Sugestão de leitura sobre o assunto: HUSSERL (2002, p. 8-53).

Cada experiência, cada dado, cada palavra compartilha com a totalidade o sentido que trás proveniente da *intencionalidade subjetiva*.<sup>124</sup>

Nessa análise da consciência, o método fenomenológico<sup>125</sup> se orienta para as essências ideais, que *não são simples representações e, sim, fenômenos, descrevendo-os*. A construção das *idealidades matemáticas* exposta por Husserl, na obra *A origem da geometria*, abrange as dimensões subjetiva, intersubjetiva e histórica do objeto matemático.<sup>126</sup>

Nos últimos textos de Husserl, a linguagem<sup>127</sup> aparece como um modo original de visar certos *objetos*, sendo que, enquanto o sentido se encarna nas palavras, os pensamentos adquirem valor intersubjetivo e, finalmente, existência ideal.

O que isto significa? Na percepção, a coisa percebida manifesta-se mediante *aparições* parciais e mutáveis. Não é em todos os *noemas* que o objeto é dado “em pessoa”. É assim que se pode afirmar que o *sentido* de um *noema* pode permanecer vazio, ou seja, estar privado do objeto correspondente.

Acrescenta-se que, se nem todas as experiências vividas têm caráter intencional, nem todos os atos intencionais têm um significado puramente cognoscitivo. Assim, os predicados de valores e os emotivos, por exemplo, pertencem ao ser do mundo, não se reduzindo a estudos puramente subjetivos, isto é, no ato de valoração está presente o elemento objetivo intencional e transcendente.<sup>128</sup>

Husserl, ao distinguir a percepção imanente da percepção transcendente, coloca que, enquanto a realidade das coisas é presuntiva, a existência da experiência vivida é, pelo contrário, impossível de se pôr em dúvida.

Na *evidência*, uma coisa, um ‘estado de coisa’, se apresenta, se oferece, se mostra ‘em pessoa’. Nesse modo, *a coisa está presente*, dada ‘na intuição imediata’,

<sup>124</sup> Loc. cit., p. 51, 53.

<sup>125</sup> Ver: HUSSERL (1958, p. 21-107).

<sup>126</sup> “Ideal” como sendo a idéia elaborada pelo ser humano, a partir de realidades concretas, específicas e particulares, vividas pelo ser conhecedor na concretude de uma situação exposta e transportada na linguagem. Sobre esse assunto: DANYLUK (2002, p. 59).

<sup>127</sup> O problema da *linguagem* ocupa um lugar de primeiro plano na Fenomenologia. Num primeiro momento, na quarta *Investigações lógicas*, Husserl considerou a linguagem como sendo um meio secundário de comunicação, desempenhando, apenas, um papel de acompanhamento, ou seja, auxiliar de memória. Sugestão de leitura: HUSSERL (1992 a, p. 13-40).

<sup>128</sup> Cf. HUSSERL (2001, p. 61-63). Sugestão de leituras: HUSSERL (1958, 1992a, 2001).

‘originalmente’. Para o *eu* isso significa que ele está próximo da coisa em si, que ‘a percebe, a vê e a maneja’. Toda consciência mostra autenticamente seu objeto intencional ou *tende* na essência a mostrá-lo autenticamente, ou seja, a chegar a sínteses de confirmação e de verificação que pertencem essencialmente ao domínio do *eu posso*.<sup>129</sup>

A toda consciência vaga pode-se, graças à redução transcendental<sup>130</sup>, perguntar: o objeto da intenção corresponde-lhe no modo do ‘si mesmo’, ficando preservada a identidade do objeto? Que aspecto tomaria o objeto em questão, “2-1-1 é um monstro”, se ele se apresentasse ‘a si mesmo’?

No processo da verificação, em lugar do próprio objeto em questão, pode aparecer um outro, e isso no modo imaginário, ou seja, o objeto toma o caráter de ‘não-existência’. Portanto, ‘ser’, ‘não-ser’, ‘ser possível’, ‘provável’, ‘duvidoso’, ‘ser um valor’, ‘ser um bem’: são variações modais do ser. Do lado da imaginação, surge um novo conceito de *possibilidade*, na atitude do ‘*como se*’, ou seja, *modos* que por oposição àqueles do real – ser real, ser real provável, ser real duvidoso ou nulo – pertencem a ‘irrealidades’ puramente imaginárias.<sup>131</sup>

Husserl estabelece uma distinção correlata entre *os modos de consciência de posição* e aqueles de *quase-posição*, ou seja, do *como se*, da ‘imaginação’.<sup>132</sup>

Aos modos *especiais* de consciência (“2-1-1 é um monstro”) correspondem modos *particulares* de evidência – dos objetos que eles significam – *como* potencialidades particulares de realização dessa evidência. É a esse domínio que pertence o que com freqüência é chamado de ‘*elucidação*’ ou ‘*esclarecimento*’.

---

<sup>129</sup> HUSSERL (2001, p. 73-74).

<sup>130</sup> É pertinente recordar que Husserl distingue dois momentos da redução: a redução eidética – consiste em buscar o significado ideal e não empírico dos elementos empíricos, procurando essências ou significados – e, num segundo momento, a redução transcendental, que visa à essência da própria consciência enquanto produtora das essências ideais. É nesse nível que *noesis* e *noemas* se revelam como absolutamente *a priori*.

<sup>131</sup> Op. cit., p. 74.

<sup>132</sup> Ibid., p. 75.

O ‘esclarecimento’ designa sempre *um modo de realização da evidência*, ou seja, o estabelecimento de um trajeto sintético, que vai de uma intenção confusa à correspondente intuição ‘exemplificativa’. A intuição ‘exemplificativa’, a confirmação originária, oferece não uma evidência realizadora do *ser*, mas da *possibilidade de ser* de seu conteúdo.<sup>133</sup>

Com efeito, se os objetos ‘são’ para mim, no sentido mais amplo, reais, estados vividos, números, relações, leis, teorias, etc. isso inicialmente nada tem que ver com a evidência. Isso significa que esses objetos (...) são meus *cogitata*, e estão presentes na consciência no modo posicional da crença. Mas só se pode extrair a noção da verdade ou da realidade verdadeira dos objetos a partir da *evidência*; é graças apenas a ela que a designação de um objeto como *realmente existente*, verdadeiro, legitimamente válido – seja qual for sua forma ou espécie – *adquire para nós um sentido*, e o mesmo se dá em relação a todas as determinações que – para nós – lhe pertencem verdadeiramente. Qualquer justificação provém da evidência e, em consequência, encontra sua fonte em nossa própria subjetividade transcendental. Qualquer adequação que se possa imaginar forma-se como confirmação, como síntese que nos pertence, e é em nós que ela tem seu fundamento transcendental último.<sup>134</sup>

Isso posto, pergunta-se: *como um professor irá “lidar” com uma situação na qual um de seus alunos insiste no discurso: “1+2 parece 3”, “2-1-1 é um monstro”?* Talvez, irá mandá-lo *“para casa, e que fique lá, durante dois anos”*?<sup>135</sup>

Aquele que estuda sem a intenção de agir, melhor seria que nunca fosse criado.<sup>136</sup> O saber desvinculado da ação é considerado estéril (...). O verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição de sua vontade e de suas idéias sobre o outro, mas somente se for capaz de realmente ‘escutar’ ao outro, de estabelecer um diálogo autêntico com ele.<sup>137</sup>

Voltando à questão anterior, *não seria racional – e humano – vislumbrar, nessa situação – “1+2 parece 3”, “2-1-1 é um monstro” – um novo campo a ser cultivado?*

<sup>133</sup> HUSSERL (2001, p. 73-74).

<sup>134</sup> Ibid., p. 74-76.

<sup>135</sup> Recordar-se o episódio acontecido na cidade de Presidente Prudente, relatado no Capítulo I (p. 5-6).

<sup>136</sup> No mundo das idéias de Martin Buber, a “criação” ou “educação” é exclusivamente coisa de Deus: a criatura “homem”, que molda e transforma coisas criadas, não pode criar.

<sup>137</sup> BUBER (1982, p.13, 27). Ver: APÊNDICE 3.

Aqui, uma das grandes contribuições da Fenomenologia à Educação Matemática, à Educação em geral: *a experiência pedagógica, em todos os níveis e graus de ensino, só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando.*

Segundo Martin Buber, o ponto de partida da concepção pedagógica está no *encontro* direto com o homem concreto, real, no relacionamento vivo *com* ele, no diálogo “eu e tu”.<sup>138</sup>

Relação é reciprocidade. “*Nossos alunos nos formam*”, dizia Buber. “*A criança deve contemplar o seu mundo, escutá-lo, senti-lo, manipulá-lo. (...) ela se eleva ao encontro daqueles que a sabem buscar.*”<sup>139</sup>

Pode-se, assim, considerar que, no papel de professor, é necessário ouvir, “fazer algo” e não pensar “se podemos fazer algo”. O professor pode “abrir-se e abrir o aluno” para o que é criativo, mas só conseguirá êxito quando lhe oferecer confiança.

Tudo se passa *como se* no “encontro” houvesse uma compreensão para a relação professor-turma, à medida que, reconstruindo-a sob um novo olhar pleno de intencionalidades, seus personagens vivenciassem um “encontro de aprender-ensinar-aprendendo e ensinar-aprender-ensinando”.

Nessa aura, propriamente humana do encontro, o “TU” do EU” é salientado e o relacionamento caracteriza-se por uma mutualidade explícita de compreensão e de linguagem. É a experiência de *encontro* entre o educador e o aluno, é a *intenção pedagógica* conforme entendida pela Fenomenologia da Educação.

Com Edmund Husserl – para quem “o verdadeiro professor é como um pai” – *o conhecimento é em todas as suas configurações uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece.*

A toda vivência psíquica corresponde, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro que exhibe a sua essência imanente, pois *entender o conhecimento significa elucidar genericamente os seus nexos teleológicos relacionados com diversos tipos de formas intelectuais.*

---

<sup>138</sup> Ver: APÊNDICE 3.

<sup>139</sup> BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: CENTAURO, 2001. p. 18, 29.

Considerando que a descrição fenomenológica não é uma descrição de sensações e que se preocupa com o captar significações inteligíveis, *o que fazer, então, frente a uma situação dessas: “1+2 parece 3”, “2-1-1 é um monstro”?*

Aproximar-se, aproximar-se do significado de tal discurso. Mas o significado desse discurso, apenas, se mostrará ao professor na medida em que ele se aproximar, intencionalmente, do encontro “entre” o seu aluno “e” a Matemática, vivendo um estado de zelo heideggeriano para com esse aluno.

Assim, na fala-falante “1+2 parece 3”, ou, ainda, “2-1-1 é um monstro”, o objeto intencional do aluno não poderia estar emaranhado tanto com a sua realidade existencial, de sujeito cognoscente, como com a realidade exterior do mundo da vida?

Dizendo de outro modo, o *objeto da intenção* desse aluno, “1+2 parece 3”, porque, para ele, “1+2 não é 3”; “2-1-1 é um monstro”, também, porque, para ele, não é “zero”, não poderá estar significando “vazios”?<sup>140</sup>

A história do pensamento contemporâneo patenteia um anseio de austeridade e precisão, quanto ao método e procedimentos, refletindo-se em filósofos como Husserl, que exigiu, através do método da Fenomenologia, uma reforma completa da filosofia em ciência de rigor.

Ou seja, preocupado com a questão do rigor na construção do conhecimento, a intenção de Husserl é dar à filosofia o caráter de uma “ciência rigorosa”.

Para a Fenomenologia, todos os conceitos devem permanecer sempre prontos *a se modificarem*, descrevendo, com toda a fidelidade, os fenômenos.

Como resultado, é alcançada uma evolução da análise da consciência e do conhecimento em novos níveis. Tal evolução, que não destrói as evidências anteriores, oferecerá uma *interpretação* sempre mais nova e exata.<sup>141</sup>

Fascinado pela perfeição, Husserl estabeleceu uma diferença fundamental entre “rigor” e “exatidão”, distinguindo as ciências empíricas (que trabalham com fatos) das ciências puras (cujos objetos são idealidades *a priori*); as essências inexatas

---

<sup>140</sup> “Vazio de alimento, de guloseimas, de vestimenta, de calçado, de livros, de proteção, de abraços, de... afeto”. Ver Capítulo 5: DO CONHECIMENTO VIVIDO – A ENTREVISTA.

<sup>141</sup> Sugestão de leituras: HUSSERL (1958, 1992b, 2001, 2002).

e não-matemáticas das essências exatas; as ciências eidéticas descritivas (a psicologia eidética e a fenomenologia) das ciências exatas.

Para Husserl, a dedução é o método típico das ciências matemáticas ou *eidéticas*, que lidam com objetos ideais, que têm essência, mas não têm “existência”. Por isso, o geômetra, por exemplo, pode deduzir, da definição do triângulo, todas as suas propriedades, porque tais se acham implicitamente contidas na essência dessa figura geométrica.<sup>142</sup>

Com Husserl, a “exatidão” refere-se à medida, a uma abstração e idealização de tipo matemático, tornando possível chegar sem equívocos (com exatidão) a todas as formas idealmente possíveis.<sup>143</sup> O “rigor”, próprio das ciências descritivas (não dedutivas), refere-se ao conhecimento e não depende do objeto a ser conhecido.<sup>144</sup>

A Fenomenologia que descreve realidades de tipo não-matemático, é por natureza inexata, embora possa e deva ser rigorosa, em virtude de seu objeto: o mundo do humano.

Husserl não aceitava sistemas fechados e acabados de pensamento.<sup>145</sup>

Pode-se dizer que o rigor – a realidade apresentada de forma crítica – caracteriza as ciências humanas e sociais, garantindo a radicalidade e a universalidade do pensar.

Foi a questão do rigor que levou, inicialmente, Husserl à fundamentação da Matemática, levando-o, também, à filosofia – em particular à lógica – e à psicologia.

Husserl (*La filosofia como ciencia stricta*) dizia ser preciso romper com as opiniões pessoais, as idéias do homem de ciências, ou seja, com a atitude natural, pois esta situa o real e o conhecimento no plano da experiência, dos fatos, do senso comum, e partir das coisas e dos problemas, independentemente de sua existência. Como

<sup>142</sup> Cf. CORBISIER, R. **Enciclopédia filosófica**. Petrópolis: VOZES, 1974. p. 144.

<sup>143</sup> Segundo Heidegger, o rigor da ciência matemática é a exatidão, sendo que “... a investigação matemática da natureza não é exata porque conta exatamente, mas deve contar assim porque a vinculação a seu campo de objeto tem caráter de exatidão” (Cf. COELHO, I.M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: OLHO D’ÁGUA, 1999).

<sup>144</sup> Id.

<sup>145</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p.113).

entender a Educação Matemática nesta atitude? Como pronta, acabada, definida, determinada, com início e trajetória pré-vista. Dito de outro *modo*, destinada a ser incapaz de produzir o novo e realizar a epoque.<sup>146</sup>

É pertinente uma observação: uma proposição matemática é um juízo feito por um sujeito humano, ou seja, as essências matemáticas são construções racionais e lógicas, construções ideais, requerendo um ato psicológico.<sup>147</sup>

Em geometria, quando a experiência intervém não é *enquanto* experiência. O geômetra, ao traçar figuras no quadro, forma traços que existem de fato no quadro, o qual por sua vez também existe na realidade. Mas, como o gesto físico de desenhar, a experiência da figura desenhada não *funda* de modo algum, enquanto experiência, a intuição e o pensamento que se referem à essência geométrica... Para o geômetra... a intuição das essências (*Wesensschau*) fornece os fundamentos últimos.<sup>148</sup>

A Fenomenologia procura explicar os pensamentos pelo seu *sentido*, pela finalidade interna da sua mira.<sup>149</sup>

O método fenomenológico de Husserl consta de duas fases.

A fase da *epoché* – *redução fenomenológica* – isola o objeto (o fenômeno) de tudo o que não lhe é próprio, para que possa revelar-se em sua pureza.

Nessa fase, a existência do mundo exterior é *posta entre parênteses* a fim de que a investigação se ocupe apenas com as operações realizadas pela consciência, sem que se pergunte se as coisas visadas por ela existem ou não realmente.<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> Sugestão de leitura: HUSSERL (1958, p.51-93).

<sup>147</sup> Os empiristas reduzem a atividade matemática a operações psicológicas. O fio-de-prumo, por exemplo, sugere a linha reta, o tronco de árvore sugere o cilindro, a percepção das multiplicidades concretas origina os números. Entretanto, se o geômetra traça no quadro, por exemplo, figuras, estas apesar de concretas, empíricas, não são a fonte das essências geométricas, mas uma simbolização aproximativa e incorreta. Para Husserl, o desenho no quadro é o meio através do qual o geômetra visa uma essência matemática.

<sup>148</sup> São idéias de HUSSERL (Cf. JERPHAGNON, L. **Dicionário das grandes filosofias**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1973. p. 130-131).

<sup>149</sup> Se a redução eidética é o primeiro momento na conquista do rigor, a redução fenomenológica é a etapa na qual se mostra o radicalismo husserliano.

<sup>150</sup> Ao dizer que o mundo poderia não passar de um sonho coerente, Husserl não o está negando. “Epoché” significa, literalmente, suspender o juízo, não fazer uso dos conhecimentos anteriores, partindo do pressuposto de que para se conhecer a verdadeira natureza do fenômeno é necessário aproximar-se dele com a consciência pura. Nessa renúncia, as coisas se manifestam “em carne e osso” (Husserl, 2001, p. 32-35).



A outra fase é aquela na qual o olhar da inteligência se dirige para a própria coisa, *Zu den Sachen selbst!*, penetra-a e faz com que ela se manifeste *em toda a sua realidade*.<sup>151</sup>

Através do método fenomenológico, *Husserl conclui ser absurda a pretensão de reduzir todo conhecimento à experiência*. Isto porque os primeiros princípios da Matemática e da Geometria não podem provir da experiência, mas sim da *intuição*.<sup>152</sup> Com esse método consegue mostrar que *o conhecimento tem caráter essencialmente intencional*.<sup>153</sup>

Conforme a função da *epoché*, temos na Fenomenologia husserliana do conhecimento, dois momentos: a redução eidética e a redução transcendental.

Na redução eidética, o pensador despoja-se de tudo o que ouviu dizer ou leu a respeito do *objeto*, para atingir o *eidos*, a sua essência: é a busca do significado ideal e não empírio dos elementos empíricos. Vale dizer, há uma suspensão do juízo sobre a existência do objeto real, a fim de examinar apenas as representações.

Portanto, prescinde-se da existência tanto do sujeito cognoscente quanto do objeto conhecido.<sup>154</sup>

Na redução transcendental, a *epoché* se manifesta na suspensão do juízo sobre qualquer conteúdo do conhecimento, esvaziando-se este de qualquer objeto conhecido

<sup>151</sup> HUSSERL (1992a, p. xi-xii, 2002, p.27-37). Importante recordar que, para Heráclito, *o conhecimento das coisas é completamente impossível*.

<sup>152</sup> “Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar?”. Assim, Kant ligou intuições e conceitos por meio da imaginação. À esta caberia fazer com que os conceitos não sejam vazios, nem as intuições cegas. O entendimento seria o lugar dos conceitos, é o poder das regras; a razão – faculdade dos princípios – orienta o entendimento. Sugestão de leitura: *Crítica da razão pura*, obra escrita em 1781.

<sup>153</sup> Da filosofia medieval, “intencionalidade” significa *dirigir-se para*. Husserl conclui que o fundamento da lógica se identifica com o da ontologia. Há conexão entre essa concepção e o *a priori* kantiano que se liga a um aparato categorial transcendental, apesar de delimitado. Ver: ROSSI, R. **Introdução à filosofia**. São Paulo: LOYOLA, 1996.

<sup>154</sup> Nesse sentido, estuda-se, por exemplo, as representações de uma cadeira, consideradas em si mesmas, abstraíndo-as da presença do real da cadeira e dos processos psicológicos que produziram essas representações, ou seja, trata-se de pôr entre parênteses (*epoché*) tanto os aspectos psicológicos quanto a matéria do conhecimento, para analisar, unicamente, as representações enquanto representações. São pensamentos de Husserl (1958, p.90, 1992a, p.xii, 2002, p. 34-37).

ou desejado, visando à essência da própria consciência enquanto constituidora ou produtora das essências ideais.

Não se trata de examinar aquilo que é sentido, conhecido, visto ou desejado, mas o “eu” que conhece, sente, vê e quer – há um esvaziamento de qualquer objeto conhecido ou desejado.<sup>155</sup>

Sensível à natureza selvagem, ao ar puro e ao sol das altitudes, o filósofo e matemático Edmund Husserl, com a pretensão de reunir – na intencionalidade – o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação, *torna inseparável o sentido do ser e do fenômeno*.

Entendendo que o indivíduo adota uma espécie de abandono provisório do mundo para melhor captá-lo, em Husserl<sup>156</sup>, “mundo” é aceito *como* a soma dos objetos de uma experiência possível e de um conhecimento possível por experiência.

Dizendo, como Husserl, a soma dos objetos que, com o fundamento da experiência – como consciência, tendo o sentido de o ser conhecedor *estar voltado para* – atual, podem ser conhecidos no quadro de um pensamento teórico correto: “a este mundo se referem os nossos juízos”.<sup>157</sup>

Considerando-se esse universo de idéias husserlianas, concorda-se, aqui, com estudiosos e intérpretes de Husserl, quando distinguem três fases no pensamento desse filósofo que se interessou pela constituição da realidade, entendendo-a, não como designação efetiva dos atos psíquicos, mas, como “possibilidade”.<sup>158</sup>

Essas fases estariam relacionadas com três das suas principais obras: o Husserl das *Investigações lógicas*, caracterizadas por um logicismo essencialista; o das *Idéias*, com o idealismo transcendental; o da *Crise*, com o vitalismo historicista.

---

<sup>155</sup> O resultado desta redução é a descoberta da intencionalidade do *eu*, o traço distintivo do conhecimento e de todas as suas manifestações. Nesse nível – redução transcendental – *noesis* e *noemas* se revelam como absolutamente *a priori*. (Cf. HUSSERL, 1958, p.24-29, 2002, p.34-37, 2001, p.39).

<sup>156</sup> HUSSERL (1958, p. 39). O mundo da vida é aquilo que se aceita, que se toma como dado, como pressuposto, constituindo nossa experiência cotidiana. É o real em seu sentido pré-teórico, pré-reflexivo, designa o mundo da experiência humana, considerado, anteriormente, a qualquer tematização conceitual. Ver: RUSS (1994, p. 192); MACHADO (1991. p. 36)

<sup>157</sup> HUSSERL (1958, p.39).

<sup>158</sup> HUSSERL (1992a, p. 15, nota 24). *Realidade*, como “o compreendido, o interpretado e o comunicado” (BICUDO, 1994a, p. 18).

Com Husserl, o *Cogito ergo sum* cartesiano é uma volta ao mundo da vida. Husserl retoma o *conceito* de “homem animal racional” e mostra que *o ser humano é possuidor de uma identidade que lhe é assegurada por ser racional*, ao invés de a racionalidade ser vista como um modo de ser do humano.<sup>159</sup>

Qual a contribuição do Cogito husserliano para a Educação Matemática?

Trata-se não, apenas, de uma contribuição, mas uma significativa contribuição. Além de ser *uma volta ao mundo da vida*, não se funda numa concepção de um *ser que pensa* (sujeito) e *algo que é pensado* (objeto). Não sustenta, assim, a crença de que esse ser pensante pode separar-se de tudo o que o rodeia, como observador imparcial.

*O cogito husserliano é um alerta contra o perigo de se ver a racionalidade como um modo de ser do humano*, visualizando-se o aluno *como* ser racional e deixando de vê-lo na totalidade do seu pensar, sentir e agir, na vida cotidiana. Situação na qual se trabalha com um modelo abstrato, enfatizando, apenas, a maneira de pensar desse aluno e os fatores que nela influem como, por exemplo, inteligência, rapidez e atenção.

Dito de outro modo, o Cogito husserliano denuncia *como* o professor lida com o seu conhecimento matemático, na sala de aula: há distanciamento desse conhecimento do professor, trabalhado na sala de aula, e a aplicabilidade desse conhecimento no mundo da vida, não apenas por ele mesmo, como também pela sua turma – seus alunos.

Heidegger oferece, também, uma grande contribuição à Educação Matemática.

---

<sup>159</sup> Nas *Idéias* (1913), regressa à consciência que temos do mundo, à própria subjetividade cognoscente como fonte de todo o conhecimento subjetivo. Na *Crise* (1935), interpreta a história *como* uma história do saber: saber que não poupa à humanidade o esforço de conhecer-se como sujeito. E saber que se é sujeito é, ao mesmo tempo, querer sê-lo. Sugestão de leitura introdutória: KELKEL e SCHÉRER (1982, p. 26-59).

Quando se refere ao método fenomenológico de investigação, Heidegger considera a atitude fenomenológica como “uma volta ao mundo da vida”: é a retomada de um caminho que conduz a *ver* o existir como ele se mostra: o compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser, não ocorrendo, assim, a separação sujeito-objeto.<sup>160</sup>

Husserl, na análise do vivido da consciência, distingue o momento subjetivo do conhecimento: é a captação do objeto pela consciência. Trata-se de objeto distinto do objeto físico, podendo, inclusive, não existir, como, por exemplo, no caso das essências. Mas, também, podendo ser diversificado: Napoleão, por exemplo, pode ser designado como o vencedor de Austerlitz ou como o vencido de Waterloo.<sup>161</sup>

A consciência é intencionalidade, é aquilo que *dá sentido às coisas* – ela não é coisa. E *o sentido se interpreta*, não é constatado à maneira de uma coisa. Logo, a consciência só existe na relação sujeito-objeto: o "objeto" só tem sentido para uma consciência que o visa, sendo *objeto-para-um-sujeito*, pois as essências não existem fora do ato de consciência.

É, portanto, nesse sentido que se diz: a descrição dos atos intencionais da consciência e dos objetos por ela visados é o que se *busca* na fenomenologia de Husserl, ou seja, a análise noético-noemática.<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1991. p. 121-135. (Os pensadores). É preciso dizer que Husserl não nega a relação do fenômeno com o mundo exterior, mas prescinde dessa relação. Ao propor a “volta às coisas mesmas”, está interessado no puro fenômeno tal como se torna presente e se mostra à consciência. Sob esse aspecto, deu um sentido mais subjetivo à palavra fenômeno, elaborando uma fenomenologia que faça ela mesma às vezes de ontologia (HUSSERL, 2002, p. 18).

<sup>161</sup> No contexto de Husserl, consciência é uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, paixão, volição, etc.), com os quais visa algo. Portanto, depois dos “sentidos”, tem-se a direção e, enfim, a significação. É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, pelo fato de ser um cogitatum intencionado pelo sujeito. Sujeito e objeto só se definem na correlação “consciência-mundo”, “sujeito-objeto”. Tal correlação é mais originária que o sujeito ou o objeto e corresponde à intencionalidade fenomenológica, à visada de consciência e produção de um sentido que permite perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido.

<sup>162</sup> Essa busca está presente nas obras husserlianas, com ênfase em: *Investigações lógicas* (1992a, p. 15-25), *Meditações cartesianas* (2001, p. 57-58) e *A crise da humanidade européia e a filosofia* (2002, p. 31-33).

Como aplicar essas idéias na Educação Matemática?

A compreensão husserliana de conhecimento é imprescindível para a superação da atitude natural. É um alerta sobre a necessidade da volta ao *Lebenswelt*, da reflexão sobre o *modo de presença do objeto matemático ao sujeito*, sobre a concepção do objeto e a concepção do sujeito tais como se mostram na revelação fenomenológica, em vez de substituí-los pela relação do objeto com o sujeito tal como é concebida na atitude natural.<sup>163</sup>

O pensamento natural, da vida e da ciência, é despreocupado quanto às *dificuldades* da possibilidade do conhecimento e com a crítica do conhecimento.<sup>164</sup>

Na atitude natural, da qual promana a ciência natural, “viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para as coisas que, em cada caso, nos estão dadas e obviamente nos estão dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo a fonte e o grau de conhecimento”, diz Husserl.<sup>165</sup>

Dizendo de outro modo, na percepção, está – obviamente – diante dos olhos uma coisa; está aí no meio das outras coisas, vivas e mortas, animadas e inanimadas. Portanto, no meio de um mundo que, em parte, como as coisas singulares, cai sob a percepção e, em parte, está também dado no nexa da recordação, e se estende a partir daí até ao indeterminado e ao desconhecido.

Se na atitude natural – *sensu comum*, no dizer de Husserl – a consciência ingênua vê o objeto *como* exterior e real, na atitude fenomenológica, o objeto é constituído na consciência, pois o mundo é fenômeno.

Ao contrastar a atitude intelectual natural com a fenomenológica, Husserl afirma que o conhecimento, a coisa mais bem óbvia de todas no pensamento natural, surge inopinadamente como mistério.<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p.99).

<sup>164</sup> HUSSERL (1958, p. 21, 39).

<sup>165</sup> Ibid. p. 39.

<sup>166</sup> Ao mundo da atitude natural, referem-se nossos juízos sobre as coisas, as suas relações, mudanças, suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Expressando o que a experiência direta oferece e seguindo os motivos da experiência, infere-se o não experimentado a partir do diretamente experimentado (do percebido e do recordado); generaliza-se e, novamente, transfere-se o conhecimento universal para os casos singulares ou deduz-se, no pensamento analítico, novas generalidades a partir de conhecimentos universais. (HUSSERL, 1958, p.39)

Devo, porém, ser mais exato, dizia Husserl, óbvia é, para o pensamento natural, a possibilidade do conhecimento: a *redução fenomenológica* suspende a ‘tese natural do mundo’.<sup>167</sup>

Os conhecimentos entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, 'concordam' reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica. Por outro lado, entram também em relações de contradição e de luta, não se harmonizam, são abolidos por conhecimentos *seguros*, rebaixados ao nível de pretensões de conhecimento. Assim progride o conhecimento natural.<sup>168</sup>

A Fenomenologia coloca a “tese natural” entre parênteses. Indaga, primeiro, como a consciência funciona, como se estrutura, ocupando-se com as operações realizadas pela consciência. Não pergunta se as coisas visadas pela consciência existem ou não, realmente, para, no final, justificar essa “tese natural”, exatamente, enquanto atitude irrefletida, ingênua e que precisa ser fundamentada filosoficamente, pois é o modo de viver cotidiano.

*Fica, assim, compreensível o porquê da Fenomenologia tornar-se o estudo da constituição, não só do mundo, mas, também, do próprio sujeito.*

Ou seja, mediante sucessivas reduções, *manifesta-se* a intencionalidade psicológica com seus objetos, a intencionalidade transcendental, que pensa o mundo e o sentido do mundo, e, por fim, a intencionalidade criadora (idêntica ao movimento de redução), que faz o mundo aparecer.

Para Husserl, decorrente destas considerações, o *eu* – enquanto consciência pura, transcendental – se manifesta em todos os seus atos como intencionalidade, como *tendência para* um objeto.

Enquanto a intencionalidade é precisamente a propriedade do conhecimento e de todas as suas manifestações de tender para um objeto, o *eu* seria, assim, a fonte e a origem constitutiva do ser que tem sentido, enquanto dá sentido ao mundo.

---

<sup>167</sup> “Tese”, do grego *thésis*: posição, aceitação. Na atitude natural, atitude cotidiana de "tese do mundo", cada indivíduo pode ter uma "posição" (tese) diferente da dos outros, resultando numa "tese do mundo" confusa e problemática: acredita-se, espontaneamente, que as coisas exteriores existem tais como se as vê, natural e espontaneamente, ou seja, "põe-se" o mundo. (HUSSERL, 1958, p. 41)

<sup>168</sup> Ibid., p. 40

No contexto da Fenomenologia de Husserl, a consciência diz respeito a um objeto intencional e não a objetos exteriores ou a essências intemporais, sendo que o soltar-se de “pré-conceitos” ou pressuposições é o pré-requisito fundamental para o método fenomenológico: o exame de tudo o que se encontra na consciência.

Esse método viria a influenciar a psicologia, tanto em sua prática quanto em suas teorizações. A consciência nunca é identificável enquanto tal – como processo geral ou como conteúdo – mas é sempre relativa a um ato de pretensão, de intenção em relação a um objeto. O ato intencional é constitutivo, ao mesmo tempo, do objeto e da consciência, e a intencionalidade – que designa uma propriedade da consciência – pode, então, ser definida como a relação de orientação da consciência em direção ao objeto. Tais entendimentos estão muito bem explicitados nas *Investigações lógicas*.

Faz-se necessário considerar, também, a *imaginação transcendental*. Trata-se da atividade fundamental da consciência ao procurar captar, através da *variação eidética*, a unidade de sentido que permite alcançar a idéia de uma coisa que, em si mesma inesgotável, deixa-se aprisionar pelo seu conceito uno e total.

Se as *coisas*, como diz Husserl, caracterizam-se pelo seu perspectivismo, visadas por *noesis*, que as enriquece e modifica, as idéias ou conceitos, caracterizam-se por seu aspecto globalizador, total e acabado. Entre a percepção e a ideação temos a diferença entre a transcendência da coisa (que a torna inesgotável) e a imanência da idéia (que a torna completamente definida pela e para a consciência).

Dos primeiros parágrafos do Capítulo Primeiro das *Investigações lógicas* (*Sexta investigação*), de forma velada passando à explícita, a compreensão husserliana vai-se pondo e percebe-se que cada *noesis* e cada *noema*, enquanto atos e correlatos da consciência, são absolutamente totais e presentes, ou dito de outro modo, completos em si mesmos, resultando, a cada passo, a consciência integral e absoluta.

A imanência, ou seja, cada vivido é completo e acabado, embora forme um fluxo infinito com os demais.

É a *imaginação transcendental* que atribui o caráter acabado que cada vivido possui, sendo a idéia ou conceito a superação da infinidade das perspectivas transcendentais da coisa, pela unidade imanente do significado.

A intencionalidade revela a impossibilidade de um ato da consciência não ter um objeto, o que não significa, entretanto, que a consciência vise seus objetos de uma mesma maneira, nem também que esses objetos se apresentem para a consciência de um mesmo modo.

Aqui, o papel da Fenomenologia é distinguir, revelar o que há de essencial na percepção, na recordação, na imaginação, por exemplo, procurando descrever a estrutura peculiar de cada um desses atos e de cada um de seus correlatos ou significações: percepção-percebido, recordação-recordado, imaginação-imaginado, constituem o campo de trabalho das descrições e análises fenomenológicas.

Cada um desses pares forma uma estrutura unitária, pois há uma unidade imanente entre o ato de visar e a essência ou significação visada, constituindo certa *região* do ser. Nesse sentido, a Fenomenologia é uma *ontologia regional*: o ser (do grego *ón*) é estruturado com sentido diferente conforme seja visado pela consciência. Cada *região*, através da relação ato-correlato intencionais, é uma *região eidética* (do grego *eidos*: idéia ou essência).<sup>169</sup>

Percebe-se, pelas idéias de Husserl, explicitadas na *Investigações lógicas*, bem como na obra *Meditações cartesianas* (2001), que o *Cogitato* cartesiano, a subjetividade, é o ponto de apoio necessário para o saber, apresentando aquele caráter *a priori* necessário e absoluto sem a qual a filosofia seria lançada na contingência das coisas empíricas.<sup>170</sup> Tem-se, aqui, o cenário adequado para a questão: *como demonstrar que a relação entre a subjetividade solitária e o mundo objetivo é a mesma para todos os sujeitos?*

---

<sup>169</sup> Conjuntos de fatos empíricos são regidos por essências materiais, que possuem um conteúdo determinado pelo domínio circunscrito pela camada *noético-noemática*. Portanto, as essências configuram campos de objetividades que não podem ser extrapolados. A Fenomenologia implica uma ontologia regional, estuda as essências da região "consciência", suas estruturas e seus atos. Husserl distingue as regiões "mundo" e "consciência". No nível transcendental, na medida em que o sentido ou eidos da região "mundo", ou das várias regiões *eidéticas* da região "mundo", é constituído pela região "consciência", esta se torna a região fundamental que produz o significado das demais. Ver: HUSSERL (1992 a, 2001).

<sup>170</sup> O cogito conserva aquilo que as coisas empíricas parecem não poder possuir: a permanência, a identidade consigo através de todos os vividos; é o que permanece idêntico sob a multiplicidade das vivências, não se confundindo com o "eu psicológico" que é empírico, múltiplo e mutável. É unicamente a subjetividade transcendental que possui um sentido, sendo o mundo real, relativo a ela.



Husserl, para resolver tal dificuldade, defende que a subjetividade transcendental é intersubjetividade, considerando o *Cogitatum* como o correlato objetivo do *Cogito*. Se a objetividade absoluta se encontra na subjetividade da consciência, e apenas nela, então a única *fonte transcendental* de todo o conhecimento, absoluto e objetivamente válido, é a subjetividade.

Portanto, as essências seriam alcançadas no ato apodítico, e só este – efetivamente despojado de todos os elementos contingentes das afirmações – mereceria o nome de “conhecimento”. Acrescenta-se, a essas considerações, que o conhecimento está sempre comprometido com sua realidade histórica.<sup>171</sup>

Os estudos publicados por volta de 1900-1905, relativos ao problema do valor da ciência, influenciaram Husserl na sua determinação de empreender uma investigação filosófica radical. Através de suas obras, tendo sido o seu primeiro trabalho uma teoria de Aritmética, é possível perceber que o problema de Husserl é fazer cessar a divisão entre o saber sistemático e o saber progressivo.

Dito de outro modo, o problema de Husserl é: como descobrir um modo de conhecimento que não se separe da experiência e que, contudo, permaneça filosófico?

Do exposto, pergunta-se: *o que Husserl pensa a respeito do conhecimento?*

---

<sup>171</sup> Se a especulação grega voltava sua atenção, principalmente para a natureza, e a medieval, para Deus, a filosofia contemporânea se interessa, especialmente, pelo homem. O positivismo, proibindo que se toque naqueles problemas que, incessantemente, perseguem o coração e a mente humana, é o suicídio da filosofia. Era necessária uma reação contra o positivismo, uma renovação da filosofia, que teve em cada país suas formas um pouco diferentes. Na Europa estas formas foram, principalmente, oriundas da reação antipositivista que se produziu na Alemanha. Buscando seu conteúdo histórico, é possível perceber que a Fenomenologia surge quando as ciências – ao nível da investigação – assumem um distanciamento do homem. Desde sua origem, a Fenomenologia aparece como uma tentativa de resolver um problema colocado no final do século XIX e início do século XX pelas crises da filosofia, das ciências do homem e das ciências em geral. A tentativa de Husserl é superar, simultaneamente, essas crises, pois acreditava que a Fenomenologia, buscando captar a essência mesma das coisas, descrevendo a experiência tal como ela se processa, de modo que se atinja a realidade como ela é, seria o caminho para a reumanização. A crise das ciências do homem é provocada pelo desenvolvimento das pesquisas psicológicas, sociológicas e históricas que tendem a representar todo o pensamento ou opinião expressa como determinados pela ação combinada da história, da psicologia e da sociologia. Como resultado tem-se a tendência da psicologia ao psicologismo, da sociologia ao sociologismo, da história ao historicismo. Desde 1905, essa crise do saber leva a um irracionalismo, como sendo um produto histórico contingente.

Quanto a essa questão, o próprio Husserl se pergunta: Que é que decide a inquestionabilidade e a questionabilidade do conhecimento?

E ao se perguntar, continuou se questionando: Por que em certos casos há dúvida sobre como pode ser captado um *ser* pelo conhecimento? Por que não existe nas *cogitationes* essa dúvida e essa dificuldade? Como pode o conhecimento ir além de si mesmo, como pode ele atingir um *ser* que não se encontra no âmbito da consciência? Como pode o conhecimento estar certo da sua consonância com os objectos conhecidos? De onde sei *eu*, o cognoscente, e como posso *eu* saber confiadamente que não só existem as minhas vivências, estes actos cognitivos, mas, também, que existe o que elas conhecem?

E outros questionamentos seguiram-se a esses.

Assim, se perguntou: Devo reduzir a ficções toda a objectividade transcendente, ficções que podem explicar-se mediante a psicologia, mas não podem racionalmente justificar-se? Não deverá ser a fenomenologia a base para a solução dos problemas que nos agitam? Por que compreendemos como é que a percepção pode alcançar o imanente, mas não compreendemos como é que a percepção pode atingir o transcendente? Não devia haver uma posição intuitiva de universalidades, de tal modo que um universal chegasse intuitivamente a dado evidente por si, e de que fosse absurdo duvidar? O universal como tal não transcende o conhecimento? Que é que um sentimento pode tornar compreensível? Que pode ele realizar?

Como se pode perceber, Edmund Husserl, a quem cabe o mérito de haver começado a Fenomenologia, também, teve sua trajetória “das inquietações à interrogação”<sup>172</sup>, chegando a escrever – em 25 de setembro de 1906 – à página 17 e seguintes da sua agenda:

Em primeiro lugar, menciono a tarefa geral que tenho de resolver para mim mesmo, se é que pretendo chamar-me filósofo. Refiro-me a uma crítica da razão. Uma crítica da razão lógica, da razão prática e da razão valorativa em geral. Sem clarificar, em traços gerais, o sentido, a essência, os métodos, os pontos de vista capitais de uma crítica da razão; sem dela ter pensado, esboçado, estabelecido e demonstrado um projeto geral, não posso verdadeira e sinceramente viver. Os tormentos da obscuridade, da dúvida que vacila de um para o outro lado, já bastante os provei. Tenho de chegar a uma íntima firmeza. Sei

---

<sup>172</sup> Ver: HUSSERL (1958, p. 22-88).

que se trata de algo grande e imenso; sei que grandes gênios aí fracassaram; e, se quisesse com eles comparar-me, deveria de antemão desesperar.<sup>173</sup>

Vítima do poder nazista, Edmund Husserl, na conferência que fez no dia 7 de maio de 1935, no *Kulturbund* de Viena, aplica a *epoqué* às filosofias do passado – enquanto sistemas que ignoram o *Lebenswelt* (o mundo da vida) *como* lugar da experiência absoluta –, considerando que a crise das ciências manifesta a crise da humanidade *como* projeto racional.

Husserl analisa a crise epistemológica do psicologismo, e, também, focaliza a crise antropológica generalizada das ciências européias.

Entendeu que para superar essa crise era preciso corrigir os erros implícitos na epistemologia. Não compartilhou a resignação nem o pessimismo do Existencialismo, pois acreditava no poder da razão humana, tendo mencionando a herança da história – que é o objetivismo científico:

O espírito, e só o espírito é o que existe em si mesmo e para si mesmo, só o espírito é autônomo e pode ser tratado nesta autonomia, e só nesta, em forma verdadeiramente racional, de um modo verdadeira e radicalmente científico. (...) Só quando o espírito deixar a ingênua orientação para o exterior e retornar a si mesmo e permanecer consigo mesmo e puramente consigo mesmo, poderá bastar-se a si.<sup>174</sup>

Isso posto, tem-se o entorno adequado ao questionamento, anteriormente feito, ou seja, *o que é isto, a Matemática?*

Quem disse que a Fenomenologia tem que definir? Definir não é especialidade da Fenomenologia. Entretanto, no cenário husserliano, é possível afirmar que no encontro Matemática-sujeito, a Matemática é um fenômeno. Ou seja, a Matemática é aquilo que aparece, enquanto nos aparece e como nos aparece: ela habita o limite invariável da variação.

---

<sup>173</sup> Loc. cit., p.12.

<sup>174</sup> HUSSERL ( 2002, p. 65,93-94).

E ao se pretender um fechamento para este tópico, pergunta-se: *Husserl, o que é isto, conhecimento?* Husserl fala. Ou seja, *assume-se a personagem* Edmund Husserl.<sup>175</sup> É o papel que se passa a representar.

Mais uma vez se mostrou verdadeiro o velho ditado segundo o qual os livros têm seu destino. Durante os anos de guerra, fui incapaz de dedicar à fenomenologia aquele interesse apaixonado, sem o qual um trabalho frutífero é para mim impossível. Só pude suportar a guerra e a “paz” subsequente entregando-me a reflexões filosóficas as mais gerais e retomando os trabalhos voltados para a elaboração metódica e material da idéia de uma filosofia fenomenológica, para o esboço sistemático de suas linhas fundamentais, a ordenação das suas tarefas e para o prosseguimento daquelas investigações concretas que, nesse contexto, parecem indispensáveis.

Só recentemente é que esses estudos sistemáticos me trouxeram de volta à origem das minhas pesquisas fenomenológicas, mas, dividido como estou entre uma intensa atividade docente e uma intensa pesquisa, não sei quando estarei em condições de adaptar esses trabalhos aos progressos realizados nesse contratempo.

Hoje<sup>176</sup> depois de vinte anos de trabalho contínuo, há muitas coisas que eu não escreveria da mesma maneira, há várias coisas que não mais acato. Contudo, acho que me é permitido dizer que mesmo o que é imaturo, e até o que está errado na minha obra, merece ser rigorosamente pensado. Pois nela tudo provém de uma pesquisa que se dirige efetivamente para as próprias coisas, que se orienta puramente segundo a maneira como elas são dadas intuitivamente e, de uma pesquisa da consciência pura, na atitude eidético-fenomenológica, a única que pode ser frutífera para uma teoria da razão.

---

<sup>175</sup> A personagem Edmund Husserl, num primeiro momento, apresenta idéias husserlianas extraídas da obra *Investigações lógicas*, cuja primeira edição é apresentada em dois volumes. É a tradução da *Sexta Investigação* (1921), segunda parte do segundo volume, a partir da sua quarta edição que está sendo a referência para “a fala de Husserl” (Tradução: Zeljko Loparié e Andréa M. A. de C. Loparié, 5. ed., 1992). O “papel representado” está expressando pensamentos de Husserl contidos às páginas: 3, 5-8, 17, 25, 63, 92, 106, 129, 153, 178-181.

<sup>176</sup> Husserl, em Friburgo, outono de 1920.

Quem quiser entender o sentido do que exponho não deve poupar o esforço de “pôr entre parênteses” seus próprios conceitos e convicções. Esforços que são exigidos pela natureza das próprias coisas.

Aqueles que se baseiam numa leitura superficial, partindo de uma esfera de pensamento estranha à fenomenologia, não poderão criticar minhas exposições, sem serem desacreditados por aqueles que são realmente entendidos no assunto.

Consagrar a uma doutrina menos estudo do que o necessário para compreender o seu sentido, e ao mesmo tempo criticá-la, é infringir as leis eternas da probidade literária. Não há erudição no domínio das ciências naturais, da psicologia ou mesmo das filosofias históricas que possa tornar dispensável ou mesmo mais leve esse esforço de penetração na fenomenologia.

Infelizmente, não foi possível realizar o desejo de compor um índice de toda a obra, pois meu aluno, Dr. Rudolf Clemens, que havia começado a elaborá-lo, morreu pela pátria.

Evidentemente, muito já se ganhou para o trabalho de elucidação do conhecimento com a determinação da peculiaridade fenomenológica dos atos, como tais, dessa tão discutida e tão desconhecida classe de vivências (*Erlebnisklasse*). Mas, ainda não conseguimos atingir nem mesmo o nosso fim mais próximo, que é o de clarificar a origem da idéia de *significação* (*Bedeutung*).

Inegavelmente, e essa é uma idéia valiosa, a significação das expressões está na essência intencional dos atos correspondentes. A significação da expressão de um perceber não pode residir no perceber, mas tem que estar em atos de expressão que lhe são próprios; expressão significa uma expressão vivificada por seu sentido total, posta numa certa relação com a percepção, que, por sua vez é dita *expressa* justamente em virtude dessa relação. O perceber contribui com algo para a significação.

Normalmente falamos do conhecimento e da classificação do objeto da percepção como se o ato da percepção se exercesse sobre o objeto.

Mas o que está na própria vivência não é nenhum objeto, e sim uma percepção, um estado de espírito determinado de tal ou tal maneira. Portanto, na vivência, o ato do conhecimento se fundamenta na percepção.

Como é natural, inicialmente, a percepção valia para nós como que percepção sensível, a intuição o mesmo que intuição sensível.

Agora, um esclarecimento complementar se faz necessário: percepção e objeto são conceitos conexos da maneira mais íntima, eles dão sentido um ao outro, cada qual estendendo ou restringindo o sentido do outro. Na percepção, o percebido não somente é, mas nela ele é dado como objeto.

O mundo se constitui como uma unidade sensível. Ele é para nós, a cada momento, apenas uma unidade de pesquisa teórica, presumida de maneira totalmente inadequada, em parte pela intuição simples, em parte pela significação.

Com o progresso do nosso saber, a idéia de mundo recebe cada vez mais uma determinação melhor e mais rica, ao mesmo tempo em que, passo a passo, dela fica eliminado um número cada vez maior de incompatibilidades.

Ao falar em conhecimento, fazemos referência entre ato de pensar e intuição preenchedora. Não é por serem pensados e conhecidos que os atos de pensar se expressam nos enunciados e nas partes dos enunciados. Nem todo significar encerra um conhecer. O que é conhecido em qualquer unidade de conhecimento é o seu correlato objetivo, o estado de coisas. Aos atos de intuição de um estado de coisas, perfaz-se o conhecer do estado de coisas intuído.

É indubitável que a realidade de cada uma das coisas percebidas não pode ser compreendida como a realidade de um complexo de sensações percebidas na consciência que percebe.

Pois é óbvio, e isso pode ser confirmado por uma análise fenomenológica, que a coisa percebida, esse pretense complexo de sensações, é diferente e permanece diferente do complexo de sensações efetivamente vividas na percepção correspondente, sendo, antes de tudo, a percepção objetiva desse complexo o que constitui intencionalmente o sentido da percepção, e, portanto, a coisa que aparece.

Posso duvidar de que um objeto externo eventualmente exista, e, assim, de que uma percepção qualquer relacionada a um tal objeto seja correta: não posso duvidar, entretanto, do conteúdo sensível da percepção vivido em cada caso – naturalmente, sempre que ‘reflito’ sobre ele e que o intuo simplesmente como aquilo que ele é.

A título de objeto percebido, pode então estar aí, tanto o objeto externo com as determinações psíquicas percebidas (como ocorre de múltiplas formas, quando apreendemos como ‘homem’ a corporalidade própria e a alheia), como também o objeto interior, uma vivência subjetiva, com as determinações físicas nele percebidas. É preciso não esquecer que *existir efetivamente* não significa *existir fora da consciência*, mas antes não ser apenas presumido.

Se a teoria do conhecimento quiser concentrar-se na possibilidade do conhecimento, tem de ter conhecimentos sobre possibilidades cognitivas que, como tais, são indubitáveis.

Se se tornou pouco claro e duvidoso *como é possível a apreensibilidade do conhecimento*, e se nos inclinamos a duvidar de que isso seja possível, devemos então ter diante dos olhos, em primeiro lugar, casos indubitáveis de conhecimentos ou de conhecimentos possíveis, que atingem ou atingiriam realmente os seus objetos. O conhecimento intuitivo da *cogitatio* é imanente, o conhecimento das ciências objetivas é transcendente.<sup>177</sup>

A existência da *cogitatio*, da vivência, é indubitável enquanto se experimenta e sobre ela simplesmente se reflecte; o apreender e o ter intuitivos e diretos da *cogitatio* são já um conhecer; as *cogitationes* são os primeiros dados absolutos.

Para mim é obscuro como pode o conhecimento atingir o transcendente, o não autodado. O que eu quero é *claridade*, quero compreender *a possibilidade* deste apreender, quero transforma-lo intuitivamente em dado.

A elucidação das possibilidades do conhecimento não se encontra na senda da ciência objectiva. Fazer do conhecimento um dado evidente em si mesmo não significa

---

<sup>177</sup> Na *Idéia da Fenomenologia*, Husserl expõe sua redução fenomenológica. Trata-se da introdução à Lição sobre a Coisa (verão de 1907), que pertence ao ciclo letivo “Fragmentos principais da Fenomenologia e da Crítica da razão”, em que Husserl tenta levar a cabo a “tarefa geral” de uma “crítica da razão”. Em setembro de 1907, considera que “As vivências são vivências do eu que vive, e referem-se empiricamente às objetividades da natureza. Mas, para uma fenomenologia que pretende ser gnoseológica, para uma doutrina da essência do conhecimento (*a priori*), fica desligada a referência empírica. Surge assim uma fenomenologia transcendental, que foi efetivamente aquela que se expôs em fragmentos, nas ‘*Investigações Lógicas*’. A fenomenologia transcendental é fenomenologia da consciência constituinte e, portanto, não lhe pertence sequer um único axioma objetivo (...) O interesse transcendental, o interesse da fenomenologia transcendental dirige-se antes para a consciência enquanto consciência, vai somente para os fenômenos”. (HUSSERL, 1958, p. 13-15, 23).

inferir novas coisas com fundamento a partir de coisas já dadas ou que valem como dadas.

Abandonamos definitivamente o solo da psicologia, inclusive da psicologia descritiva. Assim *se reduz* igualmente a pergunta que, originalmente, nos impelia. Não é – ‘Como posso eu, este homem, atingir nas minhas vivências um ser em si, fora de mim?’ – Em vez desta pergunta e em virtude da sua carga transcendente, surge agora a *questão fundamental pura*: ‘Como pode o fenômeno puro do conhecimento atingir algo que lhe não é imanente, como pode o conhecimento (absolutamente dado em si mesmo) atingir algo que não se dá em si absolutamente? E como pode compreender-se este atingir?’

A *abstração ideativa* nos fornece universalidades inteligíveis, essências e parece, assim, que fica dita a palavra salvadora: buscamos efectivamente claridade intuitiva sobre a essência do conhecimento. O *conhecimento* do universal é algo de singular, é sempre um momento na corrente da consciência.

O conceito da *redução fenomenológica* adquire uma determinação mais precisa: fica em suspenso todo o recurso a qualquer ‘saber’, a qualquer ‘conhecimento’. A investigação deve manter-se no *puro ver (im reinen Schauen)*, mas é investigação de essências (*Wesensforschung*). O seu campo está caracterizado: é um campo de conhecimentos absolutos, para o qual ficam indecisos o eu, o mundo, Deus e as multiplicidades matemáticas e todas as objectividades científicas. O fundamento de tudo é *a captação do sentido da evidência absolutamente intuitiva, que a si mesma se apreende*.

Mostra-se, por toda a parte, esta admirável correlação entre o *fenômeno do conhecimento e o objecto do conhecimento*. É fácil falar em geral da correlação, mas muito difícil elucidar o modo como se *constitui* no conhecimento um objecto cognoscitivo.

Não é preciso realçar que, ao falar de investigação dos objetos cognoscitivos e dos modos de conhecimento, se pensa sempre neste como investigação de essências. A correlação entre vivência cognitiva, significação e objecto é a fonte do problema da



possibilidade do conhecimento. O conhecimento é, em todas as suas configurações, uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece.

Na percepção, a coisa deve imediatamente ser dada. Aí está a coisa diante dos meus olhos que a percebem; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe.

De onde sei eu, o cognoscente, e como posso eu saber, confiadamente, que não só existem as minhas vivências, estes atos cognitivos, mas também que existe o que elas conhecem? Que, em geral, existe algo que põe frente ao conhecimento como seu objecto?

Devo dizer que só os fenômenos são verdadeiramente dados ao cognoscente, que jamais ele vai além desta conexão das suas vivências. O conhecimento é, pois, apenas conhecimento humano, ligado às formas intelectuais humanas, incapaz de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si.

Toda a vivência intelectual e toda a vivência em geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar *e, neste ver, é um dado absoluto*. Está dada como um ente, como um isto-aqui (*Dies-da*), de cuja existência não tem sentido algum duvidar.

Que o conhecimento em geral ‘esteja posto em questão’ não significa que se negue que haja em geral conhecimento (o que levaria ao absurdo), mas que o conhecimento encerra um certo problema, a saber: como é possível uma certa efetuação da apreensibilidade que lhe é atribuída; e quer talvez igualmente dizer que até eu duvido que ele seja possível. Mas, ainda que eu duvide, um primeiro passo consiste em suprimir sem demora esta dúvida, em virtude de se poderem mostrar certos conhecimentos que privam de objeto uma tal dúvida.

Pode ser que tenha lugar um grande enigma numa classe de conhecimento e eu diga: o conhecimento em geral é um enigma, enquanto depressa se revela que o enigma não assedia alguns outros conhecimentos. Se examinarmos de mais perto o que é tão enigmático e nos lança na perplexidade, nas reflexões mais à mão sobre a possibilidade do conhecimento, vemos que é a sua transcendência.

Todo o conhecimento natural, tanto o pré-científico como também já o científico, é conhecimento que objetiva transcendentemente; pretende atingir cognoscitivamente estados de coisas que não estão nele ‘dados no verdadeiro sentido’, não lhe são ‘imanescentes’. A pergunta é: como pode a vivência ir, além de si mesma? Como pode o conhecimento pôr como existente algo que não está direta e verdadeiramente dado?

Só posso clarificar a essência do conhecimento, se eu o perscrutar por mim mesmo e se ele próprio me for dado a ver tal como é.

Mais facilmente apreensível, pelo menos para quem consiga colocar-se na posição do puro ver e evitar todos os preconceitos naturais, é o conhecimento de que *podem chegar ao absoluto dar-se em si* não só objectos singulares, mas também *universalidades, objetos universais e estados de coisas universais*.

Esse conhecimento é de importância decisiva para a possibilidade de uma fenomenologia.

A fenomenologia quer ser ciência e método, a fim de elucidar possibilidades do conhecimento, possibilidades da valoração, a partir do seu fundamento essencial. *Entender o conhecimento significa elucidar genericamente os nexos teleológicos do conhecimento*.

Não há, para o conhecimento intuitivo das origens, dos dados absolutos, tendência mais perigosa do que a de se fazer demasiados pensamentos e extrair destas reflexões especulativas supostas coisas evidentes. *A razão é conhecimento intuitivo, que se propõe justamente reduzir o entendimento à razão*. Portanto, o menos possível de entendimento, mas o mais possível de intuição pura.

Recordamo-nos, efetivamente, da linguagem dos místicos, quando descrevem a intuição (*Schauen*) intelectual, que não é nenhum saber do entendimento.

Só no conhecimento se pode estudar a essência da objetividade em geral, segundo todas as suas configurações fundamentais; só nele está dada e se pode ver com evidência. Este *intuir evidente é, sim, o conhecimento no sentido mais pleno*. No dar-se, porém, vemos *que o objeto se constitui no conhecimento*.

Há que estudar tudo isto e estudá-lo na esfera da evidência pura, para elucidar os grandes problemas da essência do conhecimento e do sentido da *correlação de conhecimento e objetividade cognoscitiva*.

Exige-se a evidência de que o problema verdadeiramente é o da *doação última de sentido por parte do conhecimento* e, portanto, ao mesmo tempo, o da objetividade em geral, que só é o que é na sua correlação com o conhecimento possível.

No conhecimento, está dada a natureza, mas também a humanidade nas suas associações e nas suas obras culturais. Tudo isso *se conhece*. Mas ao conhecimento da cultura, enquanto ato que constitui o sentido da objetividade, pertence também *o valorar e o querer*.

O conhecimento deve referir-se ao objeto e conhecê-lo; como é isto possível? Como pode o conhecimento ir além de si mesmo e até ao objeto e estar, apesar de tudo, indubitavelmente certo desta referência? Como pode compreender-se que o conhecimento, sem perder a sua imanência, não só possa apreender as coisas, mas consiga também mostrar esta apreensibilidade? Mas se a transcendência é um caráter essencial de certos objetos do conhecimento como pode isso realizar-se? É compreensível como conhecer se pode a imanência; mas é incompreensível como a transcendência se pode conhecer.<sup>178</sup>

Nenhum filósofo do passado teve uma influência tão decisiva sobre o sentido da fenomenologia como o maior pensador de França, René Descartes. As meditações cartesianas não pretendem, pois, ser apenas um assunto privado do filósofo Descartes, mas o protótipo das meditações necessárias a todo o principiante em geral da filosofia.

É de ponderar que as ciências positivas, que deveriam obter mediante estas meditações uma fundamentação absolutamente racional, se tenham interessado tão pouco por elas. Na nossa época, sentem-se, não obstante o desenvolvimento fulgurante

---

<sup>178</sup> *A Idéia da Fenomenologia* possibilita perceber a forte ligação com a evolução espiritual de Husserl, e representa uma fase na qual ele atravessou uma difícil crise: a humilhação de ver recusada, pela Universidade de Gotinga, a proposta do Ministério da Educação para a sua nomeação como professor ordinário de filosofia, e a dúvida acerca de si mesmo, levando-o a pôr em questão a sua existência como filósofo. Desse desespero brota a decisão de fazer luz sobre si próprio e sobre sua tarefa: oferece uma clara exposição da redução fenomenológica e da idéia fundamental da constituição dos objetos na consciência. Nesse sentido, foram extraídos alguns de seus pensamentos às páginas: 22-30, 33, 42-46, 55-56, 59-60, 73, 78-79, 84, 86, 92, 106-107, 111, 113, 117-118. (HUSSERL, 1958)

dos três séculos, inibidas pela falta de clareza dos seus fundamentos. Mas não lhes ocorre, na remodelação dos seus conceitos básicos, recorrerem às meditações cartesianas.<sup>179</sup>

Uma crença é admitida porque outra o é. Podemos ‘voltar’ à vontade, a uma justificação uma vez estabelecida, ou à ‘verdade’, uma vez ‘demonstrada’. Essa liberdade que temos de reproduzir e de perceber novamente em nossa consciência uma verdade concebida, como sendo identicamente ‘a mesma’, faz com que essa verdade seja para nós um bem definitivamente adquirido, chamado, então, de conhecimento.

Pode ser que a descoberta cartesiana do *eu* transcendental revele também uma *idéia nova do fundamento do conhecimento*, a saber, de um fundamento de ordem transcendental.

Realizamos aqui e agora, no pleno seguimento de Descartes, a grande viragem que, feita corretamente, leva à *subjetividade transcendental*, a viragem para o *ego* como o *solo* apoditicamente certo e *último do juízo*, sobre o qual há que fundar toda a filosofia radical.

Encontramo-nos aqui num ponto perigoso. Parece-me muito fácil, seguindo Descartes, apreender o *ego* puro e as suas *cogitationes*.<sup>180</sup> Entretanto, quanta Escolástica se encontra oculta, e como preconceito obscuro, nas suas meditações e isso apesar da sua mais pura vontade de radical ausência de preconceitos.<sup>181</sup> Mas, estamos sabendo disso, graças às recentes investigações e em particular às belas e profundas dos Srs. Gilson e Koyré.

Talvez, com a descoberta cartesiana do *ego*, se abra também uma *nova idéia de fundamentação, a saber, a da fundamentação transcendental*. Rasga-se aqui um horizonte cognitivo notabilíssimo.

---

<sup>179</sup> HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992b. p. 9-14. Nesta obra – da Coleção Textos Filosóficos, cujo Diretor é Artur Morão –, Edmund Husserl expõe o propósito da fenomenologia como continuação e transformação radical do cartesianismo em relação aos problemas do conhecimento, da constituição do objeto e da intersubjetividade. Trata-se de um trabalho que Husserl realizou mais profundamente nas *Meditações Cartesianas*.

<sup>180</sup> “... experimentar, perceber, recordar, de algum modo o pensar, julgar, valorar, desejar, etc. tudo isso é designado por Descartes, como se sabe, sob o título cogito.” (HUSSERL, 1992b, p. 15).

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 16.

Para tornar tudo isto compreensível, é preciso, antes de mais, abrir – o que faltou a Descartes fazer – o campo infinito da auto-experiência transcendental do ego.

O título *ego cogito* deve incluir mais um elo: cada *cogito* tem em si como visado o seu *cogitatum*. *A propriedade fundamental dos modos de consciência, que o eu vive como eu, é a chamada intencionalidade*, é sempre ter consciência de alguma coisa.

Enquanto homem radicado na atitude natural, como eu era antes da *epoché*, vivia ingenuamente no interior do mundo; em plena experiência, vigorava para mim o experimentado e, nessa base, eu levava a cabo as minhas outras tomadas de posição. Mas tudo isto decorria para mim sem que eu para aí virasse a minha atenção; o que para mim era experimentado, as coisas, os valores, os fins, constituía o meu interesse, mas não a minha vida experiencial, o meu ser-interessado, o meu tomar-posição, o meu subjetivo.

Também enquanto vivia naturalmente era o meu eu transcendental, mas eu nada de tal sabia. Para me aperceber da minha peculiaridade absoluta, tive de exercitar justamente a *epoché* fenomenológica.

Por meio da *epoché* fenomenológica, não pretendo, como Descartes, praticar uma crítica da validade, se poderei confiar apoditicamente na experiência, por conseguinte, no ser do mundo, mas quero aprender que o mundo é para mim, e também de que modo é que o mundo é para mim o *cogitatum* das minhas *cogitationes*.

Não pretendo apenas estabelecer em geral que o *ego cogito* antecede apoditicamente o ser-para-mim do mundo, mas chegar a conhecer integralmente e ver o meu ser concreto como ego. Por conseguinte, a atitude fenomenológica com a sua *epoché* consiste *em eu obter o derradeiro ponto pensável da experiência e do conhecimento, no qual me torno espectador imparcial do meu eu mundano-natural e da vida do eu*, a qual constitui aí apenas um pedaço particular ou um estrato específico da minha vida transcendental desvelada.

Se o homem natural tem um mundo que existe em ingênua absolutidade e uma ciência do mundo, então o espectador que de si se tornou transcendentalmente consciente enquanto eu transcendental, tem o mundo apenas como *fenômeno*, isto é,

como *cogitatum* da respectiva *cogitatio*, como o aparente das respectivas aparências, como simples correlato.<sup>182</sup>

Para o homem ingênuo, a percepção externa é a percepção das coisas externas, das suas propriedades e relações, das suas modificações e ações recíprocas. A percepção de si é a percepção que cada um pode ter do seu próprio *eu*, bem como das propriedades, estados e atividades deste *eu*.<sup>183</sup>

Uma experiência individual pode perder seu valor e ver-se degradar ante uma simples aparência sensível. Também todo o conjunto de experiência, do qual podemos abraçar a unidade, pode revelar-se como simples aparência e ser apenas um ‘sonho coerente’.<sup>184</sup>

A existência do mundo, fundamentada na evidência da experiência natural, não pode mais ser para nós um fato que ocorre por si; ela em si não é para nós mais que um objeto de afirmação. Como filósofos que meditam de maneira radical, não possuímos, no momento, nem uma ciência válida nem um mundo existente. Não admito mais essa crença como válida, ainda que, ao mesmo tempo, ela esteja sempre ali e possa até ser captada pelo olhar da atenção.

‘Razão’ conduz a possibilidades de confirmação e de ‘verificação’, e estas, no final das contas, levam à evidência, quer seja uma evidência adquirida ou por adquirir.

Devemos, agora, chamar a atenção para uma grande lacuna. Na qualidade de *ego*<sup>185</sup>, encontro-me num mundo ambiente que ‘existe para mim’ de maneira contínua. Eu sou, numa experiência evidente, constantemente dado como *eu mesmo*. Quando eu, o eu que medita, me reduzo pela *epoché* fenomenológica ao meu *ego* transcendental absoluto, ligo-me à corrente dos meus estados de consciência.

---

<sup>182</sup> Com relação à obra *Conferências de Paris* (1992b), os pensamentos de Husserl, aqui considerados, são extraídos às páginas: 9-24.

<sup>183</sup> HUSSERL (1992a, p. 167).

<sup>184</sup> HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: MADRAS, 2001. p. 35. A obra *Meditações cartesianas* foi escrita em 1929, quando Husserl, na busca de uma filosofia como saber rigoroso, aplicou-se à fenomenologia dos primeiros fatos da consciência, semelhantemente a Descartes, mas progredindo com especial rigor na determinação dos resultados. Para a “fala-falada” de Husserl, contida na obra *Meditações cartesianas*, estão sendo feitas considerações extraídas às páginas: 27-28, 35-37, 43, 45, 50-51, 55, 57, 73, 82, 84, 104-106, 108-112, 120-121, 166.

<sup>185</sup> “Ego” como sujeito de conhecimentos possíveis. (HUSSERL, 2001, p. 101)

Mas o que acontece com os outros *egos*? De que outra forma, a não ser interrogando-os, posso chegar a uma explicitação completa da existência do outro?

Cada um tem suas experiências, suas unidades de experiências e de fenômenos, seu ‘fenômeno do mundo’, enquanto o mundo da experiência existe ‘em si’, por oposição a todos os sujeitos que o percebem e a todos os seus mundos-fenômenos.

Como se pode compreender isso? Meu *ego*, o *ego* do sujeito que medita não se confunde no seu *ser* transcendental *próprio* com o *eu humano* habitual.

Na atitude transcendental tento, antes de tudo, circunscrever, no âmbito dos horizontes da minha experiência transcendental, *o que me é próprio*. É, início dizendo, *o não-estranho*. Por meio da abstração, começo por liberar esse horizonte de experiência de tudo o que não é estranho. Pertence ao ‘fenômeno transcendental’ do mundo o fato de ser mostrado diretamente numa experiência concordante.

É necessário não perder de vista e eliminar por meio da abstração esse caráter de pertencer ao ambiente de alguém, próprio a todos os objetos do mundo fenomenal e que os qualifica como existentes e acessíveis a alguém, como capazes, em certa medida, de terem importância ou permanecerem indiferentes para a vida e as aspirações de alguém.

Constatamos uma coisa importante a esse respeito. Efetuada a abstração, restamos uma camada coerente do *fenômeno do mundo*, correlato transcendental da sua experiência, que se desenvolve de maneira contínua e concordante. Podemos, *apesar* da abstração, que elimina do fenômeno ‘mundo’ tudo o que não é propriedade exclusiva do eu, *avançar de maneira contínua na experiência intuitiva* atendo-nos exclusivamente a essa camada de ‘vinculação’.

Com essa camada atingimos o limite extremo a que pode nos conduzir a redução fenomenológica. Evidentemente, é preciso possuir a experiência dessa ‘esfera de vinculação’ própria do *eu* para poder constituir a idéia da experiência de ‘um outro que não eu’; e sem ter essa última idéia não posso ter a experiência de um ‘mundo objetivo’. Mas não tenho necessidade da experiência do mundo objetivo nem da experiência do outro para ter a minha própria ‘esfera de vinculação’.

Consideremos mais de perto o *resultado* da nossa abstração, ou seja, seu *resíduo*. O *fenômeno do mundo*, apresentando-se com sentido objetivo, destaca-se de um plano que podemos designar pelos termos: '*natureza*' que me pertence, que deve ser distinguida da natureza objeto das ciências, não devendo ser confundido com uma camada abstrata do próprio mundo ou do seu 'sentido imanente'. Em consequência restou-me uma espécie de mundo, uma natureza reduzida à 'minha vinculação' – um *eu psicofísico*, com corpo, alma e *eu pessoal*, integrado a essa natureza graças a seu corpo.

O mundo objetivo sempre já está lá, acabado; ele é um dado de minha experiência que se desenvolve atual e vivo; e o que não é mais objeto da experiência guarda seu valor sob a forma de *habitus*. Nesse mundo encontram-se todos os eus, mas na percepção objetivante, dessa vez, com sentido de homens psicofísicos objetos do mundo.

A intersubjetividade transcendental possui, graças a essa colocação em comum, uma esfera intersubjetiva de vinculação, em que ela constitui de maneira intersubjetiva o mundo objetivo. Ela é, dessa forma, na qualidade de um 'nós' transcendental, sujeito para esse mundo e também para o mundo dos homens, forma sob a qual esse sujeito se realiza ele próprio como objeto.

Efetuada as pesquisas<sup>186</sup>, colocamo-nos no plano da experiência transcendental, da experiência de si mesmo propriamente dita e da experiência do outro. Confiamos nessa experiência em virtude de sua evidência vivida, confiamos na evidência dos julgamentos descritivos e, geralmente, em todos os procedimentos metódicos do conhecimento transcendental.

Se perdemos de vista a exigência, na qual insistimos tanto no início, de um conhecimento apodítico como sendo o único conhecimento 'autenticamente científico', ainda assim, de forma alguma, o abandonamos.

Voltemos, agora, nosso olhar da corporeidade humana para a espiritualidade humana, para as chamadas ciências do espírito. Nelas, o interesse teórico dirige-se

---

<sup>186</sup> Husserl está se referindo ao seu trabalho *Meditações Cartesianas* (HUSSERL, 2001, p. 164).



exclusivamente aos homens como pessoas e para sua vida e agir pessoais.<sup>187</sup> Vida pessoal é um viver em comunidade, como eu e nós, dentro de um horizonte comunitário. E precisamente em comunidades de diferentes estruturas, tais como família, nação e super-nação. A palavra *vida* aqui é uma vida cuja atividade possui fins, que cria formas espirituais: vida criadora de cultura, em sentido mais amplo, numa base histórica.

Tudo isso é tema das diversas ciências do espírito. Evidentemente há diferença entre saúde e doença, também para as comunidades, os povos, os estados.

Surge, pois, sem dificuldade, a pergunta: Como se explica que, neste plano, nunca se chegou a uma medicina científica, a uma medicina das nações e das comunidades supra-nacionais? As nações européias estão enfermas. Estamos submersos num verdadeiro dilúvio de propostas ingênuas e exaltadas de reforma. Mas por que, aqui, as ciências do espírito, tão ricamente desenvolvidas, não prestam o serviço que as ciências da natureza cumprem excelentemente em sua esfera?

O resultado do desenvolvimento das ciências exatas tem sido uma verdadeira revolução na dominação técnica da natureza. Infelizmente é muito diferente, por razões internas, a situação metodológica nas ciências do espírito. Toda a vida psíquica individual humana está fundada na *corporeidade*, por conseguinte, também toda a comunidade, nos corpos dos homens individuais que são membros desta comunidade.

Só a natureza pode ser tratada como mundo fechado por si, só a ciência da natureza pode, com inquebrantada conseqüência, abstrair de todo o espiritual e investigar a natureza puramente como natureza e ela é suporte causal do espírito. Compreende-se, assim, que o especialista das ciências do espírito, que se interessa, puramente, pelo espiritual como tal, não ultrapasse uma história do espírito; fica preso às realidades finitas de ordem intuitiva. É impossível fazer abstração de maneira coerente do elemento corporal, se se quiser cercar teoricamente, de maneira análoga como na natureza, um mundo concreto fechado, um mundo puro do espírito.

---

<sup>187</sup> Em 1935, Husserl fez sua palestra sobre 'a filosofia na crise da humanidade européia', em Viena. No mesmo ano, em novembro, falou na universidade de Praga, sobre a 'crise das ciências européias e a fenomenologia. As referências, para o fechamento da fala de Husserl, aqui, utilizadas foram extraídas da obra *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia* (HUSSERL, 2002, p. 65-80, 83-85, 89, 90-96).

Esta é a minha convicção: baseados em pré-juízos funestos, há uma fonte essencial da cegueira dos cientistas modernos para a possibilidade de fundamentar uma ciência rigorosa e universal do espírito (e uma ciência que não só concorre com a ciência da natureza, mas até está acima dela).

O historiador, o investigador do espírito e da cultura encontra, por certo, entre seus fenômenos, constantemente, também, a natureza física. Mas esta natureza não como o mundo objetivo em nosso sentido atual e, sim, como o mundo circundante histórico dos gregos: sua representação do mundo, isto é, sua concepção subjetiva do mundo, com todas as realidades para eles vigentes deste mundo, por exemplo, os deuses, os demônios, etc.

*Mundo circundante (Umwelt)* é um conceito que tem seu lugar exclusivamente na esfera espiritual. Nosso circum-mundo é uma formação espiritual (*ein geistiges Gebilde*) em nós e em nossa vida histórica. É um absurdo considerar a natureza do mundo circundante como algo por si alheio ao espírito e então querer fundamentar, em conseqüência, a ciência do espírito sobre a ciência da natureza e fazê-la, assim, pretensamente exata.

Colocamos a seguinte questão: o que caracteriza a estrutura espiritual (*geistige Gestalt*) da Europa? Não a Europa geográfica, como se se pretendesse delimitar o círculo dos homens que vivem juntos sobre o mesmo território como sendo a humanidade européia. Em sentido espiritual, a Europa engloba, manifestamente, os domínios ingleses, os EE.UU., etc. trata-se de uma unidade de vida, de uma nação, de uma criação de ordem espiritual, incluindo todos os objetivos, os interesses, as preocupações e os esforços, as obras feitas com uma intenção, as instituições e as organizações. Nelas atuam os indivíduos dentro de sociedades múltiplas de diferentes graus de complexidade, nas quais todos parecem estar interior e espiritualmente vinculados uns aos outros, na unidade de uma estrutura espiritual.

Cada estrutura espiritual situa-se no espaço da história universal, ou seja, tem sua história. Na Antiguidade, os romanos remetem-nos aos gregos, aos persas e aos egípcios, etc. É evidente que, neste caminho, não há fim. Este procedimento (método) faz aparecer a humanidade como uma única vida de indivíduos e povos, unida por

relações somente espirituais, com uma diversidade de tipos de humanidade e de cultura, mas que, por transições insensíveis, se prendem uns aos outros.

Num exame mais rigoroso, voltado para o interior, percebemos novas e singulares afinidades e diferenças típicas. Por mais hostilizadas que as nações européias estejam entre si, conservam um parentesco no plano espiritual. É um laço que une irmãos e nos dá, nesta esfera, uma consciência pátria (*das Bewusstsein einer Heimatlichkeit*).

Creio que nós sentimos (e apesar de toda obscuridade, este sentimento provavelmente tem sua razão) que à nossa humanidade européia está inata uma inteléquia que lhe confere o sentido de uma evolução em direção a um pólo eterno. Aqui não se trata de algo como uma evolução biológica. Por essência, não há uma zoologia dos povos. Estes constituem unidades de ordem espiritual que não têm nenhuma forma madura, já alguma vez alcançada e jamais alcançável como forma.

A humanidade psíquica nunca foi acabada e nunca o será. “*O télos espiritual da humanidade européia, no qual está compreendido o télos particular das nações singulares e dos homens individuais, situa-se num infinito, é uma idéia infinita, para a qual tende, por assim dizer, o vir-a-ser espiritual global.*”<sup>188</sup>

A Europa tem um lugar espiritual de nascimento, em uma nação, ou em indivíduos ou grupos humanos desta nação. Tal nação é a Grécia antiga do século VII e VI a.C. Nela surge uma *nova atitude* de indivíduos para com o mundo circundante, irrompendo, como conseqüência, um tipo totalmente novo de criações espirituais que assumiu as proporções de uma forma cultural bem definida. Os gregos chamaram-na *filosofia*. Corretamente traduzido, conforme o sentido original, este termo é um outro nome para a ciência da totalidade do mundo, da unidade total de todo o existente. “Bem depressa começa o interesse pelo universo e com ele a indagação, pelo devir que engloba todas as coisas e pelo ser no devir, especifica-se segundo as formas e regiões gerais do ser e, desta maneira a filosofia, a ciência una se ramifica em múltiplas ciências particulares.”<sup>189</sup>

---

<sup>188</sup> HUSSERL (2002, p. 72).

<sup>189</sup> Ibid., p. 73.

Na irrupção da filosofia tomada neste sentido, por paradoxal que pareça, vejo o fenômeno original (*Urphänomen*) que caracteriza a Europa sob o aspecto espiritual. Idéias, formas significativas nascidas em pessoas singulares com a maravilhosa maneira nova de abrigar em si infinitudes intencionais, não são como as coisas reais no espaço, que não mudam o próprio homem, que se interessa ou não por elas. Pelo fato de conceber idéias, o homem se torna um homem novo, que, vivendo na finitude, se orienta para o pólo do infinito.

A cultura extra-científica, que a ciência ainda não tocou, é uma tarefa e uma atividade do homem na finitude. O horizonte aberto e infinito, no qual vive, não está fechado; os fins que visa e as obras que realiza, tudo se move num mundo circundante que pode ser abrangido com um olhar finito. As idéias, os ideais de todo o gênero, entendidos no espírito que, pela primeira vez, encontrou um sentido na filosofia, carregam todos em si mesmo o infinito. A cultura, sob a idéia da infinitude, significa uma revolução do conceito de cultura, uma revolução de todo o modo de ser da humanidade como criadora de cultura. Significa, outrossim, uma revolução da historicidade, que de história da humanidade finita passou a ser uma humanidade capaz de tarefas infinitas. Esta mudança, primeiro se produziu no pequeno círculo dos filósofos e da própria filosofia.

Aqui, gostaria de responder a uma objeção, que logo se coloca, de que a filosofia, a ciência dos gregos, não é uma criação específica sua, que eles apenas a difundiram no mundo. Eles mesmos se referem aos sábios egípcios, babilônios, etc. e efetivamente aprenderam muito daqueles.

Hoje possuímos numerosos trabalhos sobre a filosofia indiana, chinesa, etc., mas a maneira de colocar metas e, conseqüentemente, o sentido dos resultados é fundamentalmente diferente.

Só a filosofia grega conduz, através de um desenvolvimento próprio, à uma ciência em forma de teorias infinitas, dentro da qual a geometria grega, durante milênios, foi um exemplo e modelo. A matemática – a idéia do infinito, das tarefas infinitas – é como uma torre babilônica, que, apesar de seu inacabamento, permanece

uma tarefa cheia de sentido, aberta ao infinito; este infinito tem por correlato o homem novo, de metas infinitas.

Mas, a nova humanidade de metas infinitas primeiro só aparece em filósofos singulares no meio de um universo que conserva sua forma antiga. *Prometeu* traz o *logos* divino a alguns indivíduos isolados que levam avante a tarefa do espírito que algum dia iluminará e transformará todo o universo humano.

Na verdade, só entre os gregos realiza-se, no homem da finitude, uma mudança radical de atitude para com o mundo circundante, atitude na qual reconhecemos um puro interesse pelo conhecimento.

Apodera-se do homem a paixão por um conhecimento que transcende toda práxis natural da vida, com seus esforços e suas preocupações diárias, e transforma o filósofo em espectador desinteressado, em um contemplador do mundo.

Nesta atitude, o homem contempla primeiro a diversidade das nações, a própria e as outras, cada qual com seu mundo circundante próprio, envolvendo suas tradições, seus demônios, suas potências míticas, considerando cada nação este mundo simplesmente evidente e real. Neste surpreendente contraste surge a diferença entre a representação do mundo e o mundo real e a nova pergunta pela verdade; não pela verdade cotidiana, vinculada à tradição, mas pela verdade unitária, universalmente válida para todos aqueles que não mais estejam ofuscados pela tradição, uma verdade em si.

Desse modo nasce em algumas personalidades isoladas, como Tales, uma nova humanidade; são homens que, por profissão, são criadores de uma forma cultural de novo gênero. Também os não-filósofos, voltam-se atentos a este trabalho insólito. E, assim, a filosofia se propaga de dupla maneira, como uma crescente comunidade profissional dos filósofos e como um movimento comunitário crescente dedicado à educação.

Da filosofia que se propaga sob a forma de investigação e de ação educativa, parte um duplo efeito espiritual: a postura crítica decidida a não admitir, sem questionar, nenhuma opinião aceita, nenhuma tradição, mas questionar todo o universo tradicional pré-dado por sua verdade em si, por sua idealidade.

Mas isso não é, apenas, uma nova postura de conhecimento. Em virtude de exigência de submeter toda a empiria a normas ideais, às da verdade incondicional, aparece, de imediato, uma mudança de grande alcance em toda a práxis da existência humana, portanto, de toda a vida cultural que se deve reger pela verdade objetiva.

Dessa maneira, a verdade ideal converte-se em um valor absoluto que traz consigo uma práxis universalmente transformada no movimento de formação cultural e sua constante repercussão na *educação dos jovens*.

O que é inevitável? Se a idéia geral de verdade em si se converte em norma universal de todas as realidades e de todas as verdades relativas, isso afeta as normas tradicionais do direito, da beleza, da finalidade, dos valores humanos dominantes, valores de caráter pessoal.

Surge, assim, com a nova criação (*Leistung*) de uma cultura, uma humanidade especial e uma profissão especial. O conhecimento filosófico do mundo origina não só esses resultados especiais, mas um comportamento que repercute de imediato em todo o resto da vida prática, com todos os fins da tradição histórica: forma-se uma comunidade nova e espiritual, na qual cada um trabalha com o outro e pelo outro, com a tendência de incorporar pessoas sempre novas, ainda não-filósofos, na comunidade dos que filosofam. Isso primeiramente ocorre dentro da própria nação, mas a propagação não pode obter êxito se se restringe à investigação científica profissional, devendo ocorrer para além do círculo de profissionais como movimento de educação cultural.

Ilusão fatal: a ciência, chamada a criar uma humanidade autêntica, torna o homem sábio. Quem ainda levará a sério tais pensamentos hoje? Estou convencido de que a crise européia se arraiga em uma aberração do racionalismo. Mas isto não me autoriza a crer que a racionalidade como tal é prejudicial: razão é um título muito amplo.

Assim como o homem representa um novo estágio zoológico frente ao animal, assim, também, a razão filosófica representa um novo estágio na humanidade e em sua razão. O humano da humanidade superior ou a razão exige uma filosofia autêntica.

O filósofo sempre deve tentar assenhorar-se do verdadeiro e pleno sentido da filosofia, da totalidade de seus horizontes de infinitude. Nenhuma linha de conhecimento, nenhuma verdade particular deve ser absolutizada e isolada. Só nessa consciência a filosofia pode cumprir sua função de promover-se a si mesma e, com isso, a humanidade autêntica.

Como é possível que a *época moderna*, durante séculos, tão orgulhosa de seus êxitos teóricos e práticos, tenha caído ela mesma numa crescente insatisfação e que ainda deve experimentar sua situação como situação de penúria? Trata-se de problemas procedentes da ingenuidade, em virtude da qual a ciência objetivista toma o que ela chama o mundo objetivo como sendo o universo de todo o existente, sem considerar que a subjetividade criadora da ciência não pode ter seu lugar legítimo em nenhuma ciência objetiva. Excluindo todos os fatores puramente subjetivos e considerando que o método científico-natural determina, em termos objetivos, o que tem sua figuração nos modos subjetivos da representação, busca o objetivamente verdadeiro também no plano psíquico.

Admitindo que os fatores subjetivos excluídos pelo físico serão investigados pela psicologia, aquele que é formado nas ciências naturais não se dá conta de que o fundamento permanente de seu trabalho mental, subjetivo, é o mundo circundante (*Lebensumwelt*) vital, que constantemente é pressuposto como base, como o terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido. Onde se submete à crítica e à elucidação a enorme aquisição metodológica, que conduz desde o mundo circundante (*Lebensumwelt*) intuitivo até as idealizações da matemática e a interpretação do mundo como ser objetivo?

A ciência matemática da natureza como criação (*Leistung*), é um triunfo do espírito humano. Mas, à medida que se esquece, na temática científica do mundo circundante intuitivo, o fator meramente subjetivo, esquece-se, também, o próprio sujeito atuante, e o cientista não se torna tema de reflexão. Com isso a racionalidade das ciências exatas permanece, sob este ponto de vista, na mesma linha da racionalidade que ilustram as pirâmides egípcias.

Nossa esperança de um conhecimento genuíno é decepcionada. Por causa de seu objetivismo, a psicologia não consegue incluir em seu tema de reflexão a alma, ou seja, o eu, que age e sofre, em seu sentido mais próprio e mais essencial. Pode ela converter em tema de reflexão a própria razão?

Em nosso tempo anuncia-se, em toda a parte, a premente necessidade de uma compreensão do espírito e se tornou quase insuportável a confusão que afeta as relações de método e de conteúdo entre as ciências da natureza e as ciências do espírito. Mas a situação nunca melhorará enquanto não se colocar em evidência a ingenuidade do objetivismo, surgido de uma atitude natural em relação ao mundo circundante e não se estiver convencido *da absurdidade da concepção dualista do mundo, segundo a qual natureza e espírito devem ser considerados como realidades de sentido homogêneo.*

Julgo, com toda a seriedade, que *nunca existiu nem existirá uma ciência objetiva acerca do espírito, no sentido de submeter, às formas espaço-temporais, às almas.* A verdadeira natureza, no sentido das ciências da natureza, é obra do espírito que a explora e pressupõe. *O espírito é, por essência, capaz de exercer o conhecimento de si mesmo, e como espírito científico é capaz de exercer o conhecimento científico de si, e isto reiteradamente.*

Só quando Brentano postulou uma psicologia como ciência das vivências intencionais deu-se um impulso, embora ele, ainda, não tenha superado o objetivismo. A elaboração de um método efetivo para compreender a essência fundamental do espírito em sua intencionalidade e, a partir daí, construir uma teoria analítica do espírito que se desenvolve de modo coerente ao infinito, conduziu à fenomenologia transcendental. Nesta, o sujeito filosofante parte do seu eu, mais precisamente, ele se considera apenas como executor (*Vollzieher*) de todos os atos dotados de validade, tornando-se um espectador puramente teórico. Trata-se de uma atitude na qual o eu então já não mais é uma coisa isolada ao lado de outras coisas similares dentro de um mundo dado de antemão.

Espero ter mostrado que aqui não se trata de restaurar o antigo racionalismo, incapaz de compreender os problemas do espírito que nos tocam mais de perto. *A ratio*



de que agora se trata não é senão a compreensão realmente universal e realmente radical de si do espírito, na forma de uma ciência universal. Ciência responsável e na qual se instaura um modo completamente novo de cientificidade, na qual têm seu lugar todas as questões do ser, as questões da norma, assim como as questões do que se designa como existência.

*É minha convicção de que a fenomenologia intencional fez, pela primeira vez, o espírito como em campo de experiência e ciência sistemáticas, determinando assim a reorientação total da tarefa do conhecimento: unicamente o espírito é imortal.*

Finalizando-se essa interpretação da personagem Husserl, resgata-se que o loiro de olhos azuis, sonhador e tímido, e que após a morte de seu pai *encontrou junto de Brentano e de sua mulher a segurança moral que lhe faltava*, tendo posado para a Sra. Brentano, entusiasta da pintura, como “uma figura da Renascença italiana”, no dia 7 de maio de 1935, no *Kulturbund* de Viena, *ofereceu à Humanidade aquilo em que acreditou: a Fenomenologia poderá ser uma solução para a crise da existência européia.*<sup>190</sup>

---

<sup>190</sup> HUSSERL (2002, p. 96).

### 3.2.2 (...) com um *Olhar* Merleau-Pontyano

Algun tipo de sinal deve ser dado pela coisa para o cérebro pensante, ou o conhecimento não ocorrerá.

Percebemos que, na verdade, a simples existência de uma coisa fora do cérebro não é causa suficiente para que a conheçamos: ela precisa golpear o cérebro de alguma maneira, como também estar lá, para ser conhecida.

Willian James<sup>191</sup>

Se a linguagem diz, as vozes da pintura são as vozes do silêncio. Começamos por compreender que há uma linguagem tácita e que a pintura fala a seu modo: Maurice Merleau-Ponty.<sup>192</sup>

Merleau-Ponty, como já se disse, anteriormente,<sup>193</sup> *está entre os filósofos existencialistas que tiveram forte influência na Educação*. Com suas pesquisas concluiu que, *na criança, a linguagem é um instrumento de conquista da personalidade no contato com o Outro*.

---

<sup>191</sup> Cf. KORTE, G. **A viagem em busca da linguagem perdida**: percorrendo o roteiro mágico de Pitágoras. São Paulo: PEIRÓPOLIS, 1997. p. 397.

<sup>192</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 85). Merleau-Ponty interessou-se pela pintura, pela política e pelas ciências humanas com o propósito de aprender com elas. Participando da história de seu tempo, o seu caminhar é um constante confronto com Hegel, Heidegger, Husserl, Marx e Freud. Merleau-Ponty (*Sens et non-sens*, 1948) aceitou um existencialismo em Hegel, no sentido de que ele não visa encadear conceitos, mas rever a lógica imanente da experiência humana e no sentido de que, para ele, o homem não é uma consciência que possui seus pensamentos claros, mas uma vida dada a si mesma que procura compreender-se. Por outro lado, Merleau-Ponty rejeita do hegelianismo tudo o que é otimismo racionalista e confiança na síntese final, denunciando-lhe um fundo de teologia. De Marx, concordou que a história não anda com a cabeça, “mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem de sua ‘cabeça’, nem de seus ‘pés’, mas de seu corpo. Todas as explicações econômicas, psicológicas de uma doutrina são verdadeiras, já que o pensador pensa sempre a partir daquilo que ele é. A própria reflexão sobre uma doutrina só será total se ela conseguir fazer sua junção com a história da doutrina e com as explicações externas, e se conseguir recolocar as causas e o sentido da doutrina em uma estrutura de existência.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17). Com isso, Merleau-Ponty quer dizer que o mundo não deve ser compreendido somente a partir da economia, da sociologia, da política, da ideologia, mas de todas as maneiras pelas quais temos acesso ao sentido. Merleau-Ponty não identifica experiência e atividade espiritual. Referindo-se à Freud dizia que a psicanálise insiste na infra-estrutura sexual da vida e, por outro lado, ‘incha’ a noção de sexualidade a ponto de integrar a ela toda a existência. “Mas, justamente por essa razão, suas conclusões (...) permanecem ambíguas.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 219). Sugestão de leituras: O olho e o espírito, Signos e Fenomenologia da percepção.

<sup>193</sup> Este texto é uma complementação das idéias de Maurice Merleau-Ponty, já consideradas no Capítulo II.

Interessando-se menos pela linguagem científica do que pela fenomenologia da palavra viva, seu pensamento não é uma filosofia acabada, mas interrogativo e em aberto, onde a crítica ao dogmatismo é sempre uma tônica.

Pode-se entender que sua fenomenologia não é uma filosofia das essências, mas antes uma filosofia da *presença*. O mundo está ao redor de nós, dizia na *Fenomenologia da percepção*, e não diante de nós. Esta compreensão o leva a praticar uma filosofia sob o primado do sensível.

Considerando que se o pintor pega o pincel é porque num sentido a pintura ainda está por fazer, e que a pintura inteira apresenta-se como um esforço abortado para dizer algo que permanece sempre por dizer,<sup>194</sup> Merleau-Ponty concebeu a “existência” *como* movimento pelo qual o homem está nas coisas e se engaja numa situação física e social. Ao seu olhar, a existência é concreta e encarnada num corpo, isto é, o corpo é o veículo do *ser* no mundo.

E dessa forma, edificou sua filosofia existencial: o tema de suas investigações é o da relação entre o homem e o mundo, ou consciência e natureza.

Tendo se debruçado sobre os conceitos husserlianos – intencionalidade, descrição, redução e constituição – procurava mostrar *como* a fenomenologia da linguagem provocou alterações no primeiro Husserl, tornando possível descrever a emergência da intersubjetividade. Está se colocando, aqui, a presença do *corpo* merleau-pontyano.

O primeiro Husserl comportou-se como se não houvesse um sujeito que vivesse a contradição consciência-alteridade. Para Merleau-Ponty, esse sujeito é o corpo. Entretanto, Husserl acabaria descrevendo a relação eu-outro como “fenômeno do acasalamento”, como “transgressão intencional”<sup>195</sup>

Merleau-Ponty, divergindo de Husserl, entendeu que a consciência está enraizada no mundo – através da intencionalidade e, discordando de Descartes,

---

<sup>194</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 83).

<sup>195</sup> A coisa é o correlativo de meu corpo, de minha existência, e nunca pode ser separada de alguém que a perceba. Toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento (termo enérgico que Husserl aplica à percepção de outrem) de nosso corpo com as coisas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 428-429, 2002b, p. 35).

entendeu que não existe um sujeito inteiramente autônomo e separado de seus objetos. O que significa que a consciência é perceptual e que a certeza de idéias é baseada na certeza da percepção – percepção que só existe conforme seja vivida no mundo.

Assim, o “Eu percebo” não equivale ao “Eu penso”, nem é universalizável. Nesse sentido, dizia que “O mundo percebido não é apenas *meu* mundo, é nele que vejo desenhar-se as condutas de outrem, elas também o visam e ele é o correlativo, não somente de minha consciência, mas ainda de toda consciência *que eu possa encontrar*.”<sup>196</sup>

O filósofo Merleau-Ponty não buscou refúgio no irracional e, distanciando-se da Fenomenologia, de onde partiu, lutava por uma racionalidade alargada que fosse capaz de “compreender o que em nós e nos outros precede e excede a razão”.<sup>197</sup>

A verdadeira reflexão “dá-me a mim mesmo”, dizia Merleau-Ponty. Não como subjetividade ociosa e inacessível, mas identificado com a minha presença no mundo e perante os outros: eu sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo, não independente do meu corpo e da minha situação histórica.

Isso posto, pode-se afirmar, com Merleau-Ponty, que o problema da percepção é o próprio problema da relação entre a consciência e o mundo. Não é outro o motivo dele ter examinado, a partir do mundo, os problemas clássicos da filosofia: a sensação, o conhecimento das coisas, o corpo, a comunicação com os outros, o espaço, o tempo, a liberdade. Seu conceito de corpo é central, constituindo a inserção da consciência no mundo.

Considerando que o mundo humano é um sistema aberto e inacabado, Merleau-Ponty polemiza com Husserl, quando afirma que o “transcendental” não é a subjetividade, mas sim a ambigüidade originária da transcendência.

Dessa forma, recusou que o modo de questionar filosófico seja o do “conhecimento”, da determinação do desconhecido por suas relações reguladas com o já conhecido, oferecendo o que chamou *mundo operante*.

---

<sup>196</sup> Merleau-Ponty entendeu, ainda, que a redução eidética descobre a facticidade irreduzível e que a constituição mergulha num solo de postulados. Ver: MERLEAU-PONTY (1999, p. 1-20, 453).

<sup>197</sup> Ibid., p.132. Recordar-se, aqui, uma grande preocupação de Husserl: cessar a divisão entre o saber sistemático (científico) e o saber progressivo (do mundo da vida).

Dito de outro modo, considerando a oposição facticidade-essência ou experiência-conceito, conclui que a essência não é *eidós* ou *noema*, isto é, não se trata de um produto de operações intelectuais desligadas da pertença do homem ao mundo. A essência não é o correlato de atos e posições, mas, sim, relação e articulação entre pensamento e mundo.<sup>198</sup>

Tem-se, assim, um cenário onde a idéia é o invisível deste mundo, pois “só se vê aquilo para que se olha”.

Nesse cenário, *há algo que inquieta e comove Merleau-Ponty: a experiência inicia o homem ao que ele não é.*

Dito de outro jeito, ser um corpo é estar atado a um certo mundo, uma vez que o corpo não está, primariamente, *no* espaço: ele é dele. Nesse sentido se diz que a percepção é incorporada, sendo *o que é* num contexto ou situação específica, isto é, a percepção em si mesma não existe.<sup>199</sup>

Interessando-se mais pela intencionalidade operante do que pela essência como significação pura, e tendo recebido influências da fenomenologia husserliana, da Psicologia da Forma e do existencialismo de Heidegger, no entanto, o trabalho de Merleau-Ponty situava-se fora das amarras de uma psicologia eidética e de uma fenomenologia das essências psíquicas, contestando a explicação científica e a análise reflexiva.

Não trabalhou com a separação entre *noema-noesis* e a tese do mundo natural, buscando pela essência do comportamento e da percepção, no interior da existência.

Ao considerar a aparição do ser para a consciência, não o tomava como correlato da consciência, mas como enraizamento da consciência perceptiva.<sup>200</sup>

O ponto de partida de Merleau-Ponty é a *epoché*, mas, diferentemente de Husserl, seu objetivo é ir ao âmago da experiência incorporada.

---

<sup>198</sup> MERLEAU-PONTY (1984, p. 146, 2002 a, p. 20).

<sup>199</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 205-212).

<sup>200</sup> Ver CHAUI (2002, p. 61-62).

Aceitou que a Fenomenologia é descrição. Concordava com o último Husserl – que passou a se preocupar com a gênese do sentido, tendo descoberto que a exploração do mundo da vida seria inútil se o sujeito fosse consciência constituinte e se o modo de presença dos objetos ao sujeito, na reflexão, fosse mera elucidação do modo de presença do sujeito aos objetos, na experiência.

Fortemente assessorado pelo existencialismo, Merleau-Ponty descreve a existência como transcendência: a existência, antes de ser “penso, logo sou”, é “sou e posso”.<sup>201</sup>

Interroga a percepção e chega à noção de *corpo reflexivo*, de onde se desdobra a *nova ontologia*, nascida como o interrogatório do ser do visível e do invisível. E ao considerar que metafísica não é o conjunto explicitado das condições de possibilidade da ciência e da moral, nem tampouco é teologia, busca uma universalidade feita da simultaneidade de dimensões diferenciadas e entrelaçadas.

Não considerava a filosofia uma investigação das condições de possibilidade, pois a filosofia não tem nada a ver com o privilégio das *Erlebnisse*<sup>202</sup>, da psicologia do vivido. A interioridade que busca o filósofo também é a intersubjetividade, a *Urgemein Stiftung* que está muito além do vivido.<sup>203</sup>

Não descartando a tendência para o “retorno ao vivido”, questionava tal necessidade e as conseqüências trazidas ou que traria para a filosofia. Assim, volta-se para as tentativas da metafísica, da filosofia transcendental, da dialética e das ciências para saber de onde vinham e a que se destinavam.<sup>204</sup>

Questionando se a essência pode ser considerada acabamento de um saber, se a essência da experiência pode ser alcançada, e quem é o sujeito que intui essências desligadas da facticidade, Merleau-Ponty, nas “alterações” apresentadas, de uma obra

<sup>201</sup> Com o seu “sou, logo penso”, Merleau-Ponty discordava de Kant, para quem o *Cogito* é unidade sintética, e apoiava Heidegger. Este o considerava como “coesão de vida”.

<sup>202</sup> *Erlebnisse*, como sendo experiências vividas.

<sup>203</sup> MERLEAU-PONTY (1984, p. 175).

<sup>204</sup> Com Merleau-Ponty, dialética é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e a sustenta, exprimindo a exigência de uma conexão problemática entre os eventos da história e entre estes e o homem. A metafísica não está localizada no plano do conhecimento (1999, p. 232) e a fenomenologia, que estuda a aparição do ser para a consciência, é a única entre todas as filosofias a falar de um campo transcendental, visto que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro (1999, p.95-96). “Quando os cientistas chegam”, dizia, “o mundo já está constituído”. Ver: *Fenomenologia da percepção*.

para outra, desenvolveu uma filosofia que chegaria ao sensível *como* universal e à experiência *como* poder ontológico último. Não falou em aparição, mas em *iniciação ao ser*, tendo recusado a presença das atitudes e da intencionalidade, substituindo, praticamente a consciência perceptiva por percepção<sup>205</sup>.

Concorda-se, aqui, com Chauí<sup>206</sup>, quando diz que há continuidade na ruptura, porque há algo que parece não abandonar Merleau-Ponty: a experiência, o sentimento, a fé na percepção.

Para Merleau-Ponty, não há fatos e, também, não há coisas *como* indivíduos espaciais e temporais, porque as coisas não são objetos de contemplação de um espectador cujo olhar varreria o cenário de um palco, cujo pensamento alcançaria os bastidores e cujo discurso seria posse do texto original.<sup>207</sup>

Tendo buscado, para desvendá-la, a origem da separação entre fato e essência, considera-se que seus textos passam da essência-*noema* à essência-operante. Nesse universo de idéias, Merleau-Ponty trata a essência como uma idéia-limite, tornando-a inacessível.

A bifurcação da essência e do fato impõe-se apenas para um pensamento que contempla o ser de alhures e “somos levados a conceber (...) uma outra dimensão, o sistema de significações sem localização nem temporalidade”, depois do que se chega ao inextrincável problema da intuição das essências. “Fato e essência não podem ser distinguidos”. Onde está a essência? Onde está a existência? “... somos experiências, isto é, pensamentos que experimentam.” Os fatos e as essências são abstrações: o que há são os mundos, e um mundo e um Ser, não soma de fatos ou sistema de idéias. Igualmente, há impossibilidade do não-senso ou do vazio ontológico, como o espaço e o tempo não são a soma de indivíduos locais e temporais, mas a presença.<sup>208</sup>

Merleau-Ponty entendeu que a essência, sendo essência “de alguma coisa”, só pode ter certeza de seu conteúdo e de sua adequação supondo a existência daquilo de que é essência. Esta seria apenas um *in-variante* e não um ser positivo. A experiência-

---

<sup>205</sup> Sugestão de leituras: MERLEAU-PONTY (1984, 1991, 1999).

<sup>206</sup> CHAUI (2002, p.102).

<sup>207</sup> Ver: MERLEAU-PONTY (1984, p. 111-115).

<sup>208</sup> Id.

em-essência será tudo que se queira menos essência da experiência. Sem as “impurezas” da facticidade, a experiência perde o que a faz ser experiência.

Dizendo de outro modo, perde a abertura, o inacabamento.

Como escrever sobre os pensamentos de Merleau-Ponty? Sim, pois, se todo meio é obstáculo? Além disso...

... Olho-o. Ele vê que o olho. Vejo que ele o vê. Ele vê que estou vendo que ele o vê (...), e se fosse a medida de todas as coisas, os olhares se insinuariam indefinidamente um no outro, *sempre haveria um único cogito ao mesmo tempo*. Ora, ainda que os reflexos dos reflexos vão, em princípio, ao infinito, a visão faz com que as negras aberturas dos dois olhares ajustem-se uma à outra, e que tenhamos, não mais duas consciências com sua teleologia própria, mas dois olhares um dentro do outro, só no mundo. [E] a palavra romperia essa fascinação, pois *pensamos no que dizemos*.<sup>209</sup>

Qual a importância dessas considerações para a Educação Matemática?

Faz-se necessário, primeiramente, proceder ao resgate de alguns olhares merleau-pontyanos.<sup>210</sup>

Ao buscar pelo fundamental, Merleau-Ponty critica o fundamento e, entendendo a experiência originária da linguagem *como* campo ilimitado de possibilidades de expressão, declara que, apesar de perfeita, não há expressão completa. Entendendo, ainda, que a consciência dialoga com o mundo pré-objetivo – expressando-o numa experiência cuja integridade reflete inclusive os paradoxos que a constituem – concebe que a percepção dá acesso às *próprias coisas* e ao mundo real. Defendeu que para entender o ser humano é preciso vê-lo *como* ser-no-mundo.

Num mundo humano que é simbólico, e que já existe antes da consciência visá-lo *como* objeto, essa consciência aparece *como* dialética vivida e capaz de simbolizar. Símbolo *como* uma polissemia encarnada, isto é, como um desafio frente à incapacidade de se dizer *adequadamente* tudo o que há a dizer.

---

<sup>209</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 16-17).

<sup>210</sup> Merleau-Ponty oferece “*fundamentação pedagógica*” para essa questão. Ver: MERLEAU-PONTY (1990a, p. 230-232, 1999, p. 143, 250, 275, 308-309, 318-319, 357, 404, 428-431).



Na realidade, todas as coisas são concreções de um ambiente, portanto, o percebido não é necessariamente um objeto presente diante do sujeito, *como termo a conhecer*, podendo ser uma “unidade de valor”. O sujeito não esgota o sentido da coisa, definindo-a.

A percepção e o seu objeto percebido, ambos são *contemporâneos*. Esse é o sentido no qual se deve entender que a percepção dá ao sujeito um *campo de presença*. Se existe consciência de algo, é porque o sujeito não é absolutamente nada e as sensações – matéria do conhecimento – não são momentos da consciência, pois elas estão do lado do constituído.

O sujeito, com certa *orientação do seu olhar* em relação ao objeto, *significa* uma certa aparência desse objeto e uma certa aparência dos objetos vizinhos. Isto significando que o sujeito nunca está encerrado na aparência, e o objeto é o único que pode aparecer plenamente. Ao se dizer que, na percepção, a coisa é dada “em carne e osso”, está se afirmando que o sentido de uma coisa habita essa coisa, não estando atrás das aparências.

Predicados antropológicos são encontrados pelo *sujeito* ao pretender descrever um real, tal como aparece na experiência perceptiva. A natureza inteira é o interlocutor do sujeito num diálogo, é a encenação da sua própria vida. Aqui o motivo de não se poder conceber *coisa* que não seja percebida ou perceptível.

Assim, a *coisa* nunca pode ser separada do sujeito que a percebe, nunca pode ser efetivamente *em si*, porque suas articulações são as mesmas da existência desse sujeito.

Merleau-Ponty dizia que “... toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, a retomada ou o acabamento, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento de nosso corpo com as coisas. Se não se percebeu isso mais cedo, foi porque os prejuízos do pensamento objetivo tornavam difícil a tomada de consciência do mundo percebido.”<sup>211</sup>

---

<sup>211</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 429).

Tem-se que, no mundo das idéias merleau-pontyanas, os sentidos comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa: na experiência sensorial é preciso, apenas, precisar a natureza da significação sensível para não se correr o risco de uma análise intelectualista, isto é, substituindo a união do sujeito e do mundo pela idéia do objeto *como em si* e do sujeito *como pura consciência*.

Na relação eu-outro, Merleau-Ponty interessou-se pelo imaginário e as emoções.<sup>212</sup>

É sabido que nem sempre se concebeu a emoção como um modo de apreensão das coisas. Há na emoção uma afirmação de toda potência da consciência, e a “*conduta emocional, que parece absurda em face do mundo dos objetos, é eficaz em nossas relações com os outros.*”<sup>213</sup>

Merleau-Ponty, com seus estudos sobre “estrutura e conflitos da consciência infantil”, mais especificamente as relações da criança com o imaginário<sup>214</sup>, *considerou a emoção como uma maneira de ser, como a fonte do imaginário*.

Isso posto, no contexto de um diálogo com Merleau-Ponty, qual a significação conceitual presente na fala de um aluno que diz: “2-1-1 é um monstro”?

Vivemos em um mundo no qual a fala está *instituída*. (...) Assim, a linguagem e a compreensão da linguagem parecem evidentes. O mundo lingüístico e intersubjetivo não nos espanta mais, nós não o distinguimos mais do próprio mundo, e é no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, seja junto à criança que aprende a falar, seja junto ao escritor que diz e pensa pela primeira vez alguma coisa, seja enfim junto a todos os que transformam um certo silêncio em fala. Todavia, está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontamos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio

---

<sup>212</sup> “A emoção como sendo uma “espécie de loucura do ‘por si’ onde o problema é resolvido ou suprimido ‘por mim’ mas não pelas testemunhas exteriores em si. É então um modo de consciência essencialmente mágica. (...) ao adotar uma atitude de recuo e de desinteresse diante do mundo, eu despojo efetivamente o mundo de tudo o que ele tem de interessante. Verificamos assim que o interesse das coisas depende de nossa vontade e que podemos mudar o aspecto do mundo, mudando de atitude. Bem entendido, essas condutas são consideradas de **boa-fé** [grifo nosso]; em nenhum momento o sujeito tem consciência de criar esse novo aspecto das coisas.” MERLEAU-PONTY (1990a, p. 230-231)

<sup>213</sup> Loc. cit., p. 230-231.

<sup>214</sup> Ibid., p. 175-246.

primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo.<sup>215</sup>

Para a filosofia da ambigüidade, proposta por Merleau-Ponty, *os objetos da experiência são, por natureza, enigmáticos*. E se, para o aluno, a expressão “2-1-1 é um monstro” tem um sentido, este foi tomado de empréstimo à sua experiência de sujeito encarnado.

É pertinente reforçar que, no mundo merleau-pontyano, *corpo* é o ponto de vista do sujeito sobre o mundo, é um dos objetos do mundo. *Ser corpo* é estar atado a um certo mundo, e o corpo não está primeiramente no espaço: ele “é” no espaço.<sup>216</sup>

O corpo exprime a existência total porque a existência se enraíza nele. “... *se dizemos que a cada momento o corpo exprime a existência, é no sentido em que a fala exprime o pensamento.*”<sup>217</sup>

A expressão “2-1-1 é um monstro” *revela, pelo menos, um certo ‘estilo’ que é o primeiro esboço de seu sentido*. Começa-se a compreender sua significação conceitual *ao se introduzir na maneira de existir desse pensamento*, reproduzindo-se o seu tom, seu sotaque, em suma, “*toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte*”.<sup>218</sup>

É preciso reconhecer que o pensamento no sujeito falante não é uma representação, pois ele não põe expressamente objetos ou relações. Sua fala é seu pensamento.

*Fala e pensamento estão envolvidos um no outro, o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido.*

*É preciso, também, que o professor perceba seu próprio poder de compreender para além daquilo que espontaneamente pensa. O professor enriquecerá*

---

<sup>215</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 250).

<sup>216</sup> Loc.cit., p. 108, 205, 229.

<sup>217</sup> Id.

<sup>218</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 244).

*seus pensamentos próprios ao fazer uma reflexão “no outro”, isto é, ao pensar segundo o outro – seu aluno.*

Na compreensão do outro – aluno – o problema é sempre indeterminado. O sentido das palavras deve ser induzido pelas próprias palavras e a *significação conceitual* deve se formar por antecipação a partir de uma *significação gestual* imanente à fala. Isso exige uma retomada do pensamento do outro através da fala.

Ao ouvir o seu aluno afirmar “2-1-1 é um monstro”, o professor não pode “ver” a palavra e a fala *como* uma maneira de designar o objeto ou o pensamento. Ao interpretar a fala como invólucro e vestimenta do pensamento, o professor deixa de “ver” que a palavra e a fala são a *presença* desse pensamento no mundo sensível.

“2-1-1 é um monstro”, diz o aluno. *Tem-se, aqui, a diferença radical entre a imagem e o real. A imagem distingue-se da percepção, no sentido em que ela não é nunca observável. Mas não se trata de “coisa” interior ou “psíquica”, e, sim, uma convicção global.*

A imaginação visa sempre o objeto percebido. Imaginar é referir-se ao objeto único. Utilizando-se de um exemplo de Merleau-Ponty, “não há Pedro em imagem e Pedro na realidade, só há um Pedro, aquele que está lá e que eu me esforço para fazer surgir aqui”.<sup>219</sup>

Dito de outro modo, “imaginar é encaminhar-se para o objeto real a fim de fazê-lo surgir aqui. Há uma pseudo-realização do objeto imaginário, há produção de um *analogon* do objeto ausente.”<sup>220</sup>

Tem-se, assim, uma imagem mental pura, pois não está se utilizando de suporte material, como uma fotografia, por exemplo. Trata-se, na verdade, de uma projeção afetiva, ativa e não-intelectual.

No caso de Pedro, para imaginá-lo, toma-se a atitude que se tem, habitualmente, com ele, adota-se a “conduta de Pedro”. Nesse sentido, a imaginação revela-se um fenômeno essencialmente afetivo e motor. Ou seja, *os sentimentos são as maneiras de visar o objeto e de dar-lhe uma quase-presença.*

---

<sup>219</sup> MERLEAU-PONTY (1990a, p. 229).

<sup>220</sup> Id.

Visa-se o objeto por movimentos, intencionalidades motoras, sem que haja necessidade de representá-lo. O que significa que a afetividade pode ser definida não mais por “estados”, mas por “maneiras de visar” ou intencionalidades.<sup>221</sup>

Aqui uma das grandes contribuições de Merleau-Ponty à Educação Matemática.

Mas, *por ignorar* que a relação sujeito-imaginário expressa um modo de consciência emocional, isto é, uma relação de existência, o professor de Matemática, ao ouvir o seu aluno afirmar que “*2-1-1 é um monstro*”, é levado a interpretar que se trata de uma relação de conhecimento matemático. Poderá, ainda, dar uma interpretação conforme as concepções filosóficas e psicológicas clássicas, que consideram a imagem como credulidade, como *convicção de ter visto*, ou seja, não se vê, acredita-se. Dá-se, assim, “*uma negação radical da imagem que é insustentável.*”<sup>222</sup>

Ao definir a imagem “*2-1-1 é um monstro*” em termos de conhecimento, o professor de Matemática *estará ignorando o caráter afetivo dessa imagem, e deixando, assim, de lado um poderoso “auxiliar” em suas relações com seu aluno.*

“Não existe critério que permita reconhecer certamente uma imagem de uma percepção.”<sup>223</sup> A distinção do real e do imaginário é dialética. O irracional da percepção está aberto a uma experiência que o justifica e o irracional do imaginário é fechado, não suscetível de verificação.

É preciso que haja no percebido uma parte de ambigüidade, de conjectura. Essa ambigüidade permite algumas vezes que o imaginário substitua o real. É preciso, igualmente, estabelecer uma comunicação que não condene o outro – o aluno – a se conformar com a “imagem” que se tem dele.

---

<sup>221</sup> Loc. cit., p. 227-234.

<sup>222</sup> Ibid., p. 228.

<sup>223</sup> Ibid., p. 234.

A mensagem desse balbuciar estranho “2-1-1 é um monstro” não pode apresentar coisas. Permitindo ver, na ausência de um objeto verdadeiro, a forma como o vemos na vida, essa mensagem é uma abertura às coisas sem conceito.

*Como interpretar “1+2 parece 3”?*

Provavelmente, Descartes diria: “Excita o nosso pensamento a conceber, como o fazem os signos e as palavras que não se parecem de maneira nenhuma com as coisas que significam”.

Não se pode, dizia Merleau-Ponty, conceber *coisa* percebida sem alguém que a perceba. A *coisa* se apresenta àquele que a percebe *como* coisa em si. Dizia, ainda, que percepções novas substituem as percepções antigas, e mesmo emoções novas substituem as de outrora, mas essa renovação “só diz respeito ao conteúdo de nossa experiência e não à sua estrutura”.<sup>224</sup>

Para o aluno que afirma “1+2 parece 3”, por exemplo, quando ao “1” adiciona o “2”, que modifica sua significação, não é o objeto “3” que está diante dele. Não é o mesmo objeto “3” que é tratado segundo duas perspectivas, mas *um espetáculo novo*, “1+2”, sem que esse aluno possa reconhecer o antigo “3”.

Entre as estruturações perceptivas ou as da inteligência prática e as construções do conhecimento que descortinam uma verdade, há a diferença de que as primeiras, mesmo quando resolvem um problema e respondem a uma interrogação do desejo, só de maneira cega reconhecem no resultado aquilo mesmo que elas preparavam. Elas procedem do *eu posso*, enquanto a verdade procede de um *eu penso*, de um reconhecimento interior que atravessa em extensão a sucessão dos acontecimentos cognoscitivos, fundando-a em valor, estabelecendo-a como exemplar e como reiterável por princípio para toda consciência colocada na mesma situação de conhecimento.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Merleau-Ponty considerava que os números inteiros se anunciam por certas propriedades que derivam claramente de sua definição. Toda propriedade nova por derivar daquelas que serviram inicialmente para circunscrevê-los, parece tão antiga quanto elas e de toda propriedade ainda desconhecida parece que se deve dizer que pertence já ao número inteiro. Ou seja, parece que ao se exprimir relações não percebidas, limita-se a retirá-las de verdades do mundo inteligível dos números. “... mesmo quando não sabíamos ainda que a soma dos  $n$  primeiros números inteiros é igual ao produto de  $n/2$  por  $n+1$ , não existia essa relação entre eles?” Ver: MERLEAU-PONTY (1999, p. 213, 2002 b, p. 151).

<sup>225</sup> MERLEAU-PONTY (2002 b, p. 152).

Nesse cenário, pode-se dizer que a operação expressiva que tira da adição “1+2” a soma “3” deve ser garantida pela imanência do novo no antigo. O que isto significa? Significa que o professor de Matemática não pode mais se limitar às relações dadas segundo certas receitas operatórias para transformá-las no sentido das relações buscadas.

Se a relação entre “1” e “2”, aqui, no caso, deve escapar à contingência de acontecimentos existenciais do aluno e revelar uma verdade, “1+2=3”, parece que só se poderá justificar o saber exato com a condição de admitir, pelo menos nesse domínio, um pensamento que absorvesse no algoritmo a obscuridade congênita da linguagem.

Explicita-se que o objetivo, aqui, não é contestar o caráter de *verdade* dos enunciados da ciência exata, mas, sim, alertar para o fato de que as relações confusas da transcendência, “1+2 parece3”, dão lugar às relações próprias de um sistema de signos e significações que se relacionam às experiências mundanas do aluno.

Está se colocando, aqui e agora, as implicações dessa transcendência e a importância de saber se ela é, em relação à fala, originária ou derivada.

Dizendo de outro modo, descobrir “se não há, mesmo na ciência exata, entre os signos instituídos e as significações *verdadeiras* que eles denotam, uma fala instituinte que contenha tudo”.<sup>226</sup>

Há relações que se supõem dadas e por serem escolhidas como as primeiras, isto é, como princípio e definição do *objeto*, implicam, necessariamente, outras relações que “aparecem” como *suas* conseqüências e apresentam o mesmo sentido daquelas das quais derivam, sendo que, destas, “nem sempre sabemos se *existem* de um modo diferente de uma experiência matemática, isto é, como puras relações”.<sup>227</sup>

Qual o significado dessas considerações?

Trata-se da busca pelo caminho através do qual o mundo percebido se transforma no mundo falado, mas isso só é possível se descrevermos a operação da fala como uma retomada da tese do mundo, sempre subentendida pelo pensamento

---

<sup>226</sup> Loc. cit., p. 153.

<sup>227</sup> Sugestão de leitura: MERLEAU-PONTY (2002b, p. 147- 154).

matemático, que lhe permite, aliás, apresentar-se como o reflexo de um mundo inteligível.

Questão que se coloca: como se pode compreender a verdade matemática e a expressão algorítmica que ela se atribui?

A verdade matemática, separada da analogia perceptiva que faz dela ‘alguma coisa’ (*etwas überhaupt*), é apenas, a cada momento, o conjunto das relações que foram estabelecidas a seu respeito *mais um horizonte aberto de relações a construir*. Horizonte que não é o modo de apresentação de um ente matemático em si acabado, porque tudo o que se revelar dos números será imediatamente verdadeiro para as coisas enumeradas, mas não implica nenhuma preexistência do verdadeiro.<sup>228</sup>

A relação nova “1+2” só aparece com a condição de se reconsiderar e se reestruturar a soma “3”. É preciso que o aluno perceba que “1+2” é exatamente “3”, que venha a conceber um valor constante da soma “1+2” e que enfim decomponha essa soma em “1+1+1”.

Trata-se de uma transformação possível no interior de um objeto aritmético, com o aluno se assegurando que ela não se deve a nenhum acidente, mas aos elementos de estrutura que definem a série dos números, ou seja, a transformação resulta dessa estrutura. Trata-se, ainda, de uma transformação aberta e a completar: a operação pela qual o aluno exprime a soma “1+2” *como* “3” só será possível se ele perceber a dupla função de “1+2”, ou seja, primeiro como número cardinal, a seguir como número ordinal. Perceberá então que “3” resulta da soma de “1+2” em razão da estrutura da soma e então ficará sabendo o que é uma verdade matemática.

Merleau-Ponty compreende o ente matemático como *devoir de conhecimento* que marcha em direção à totalidade de um sentido, e a verdade do resultado como um verdadeiro *devoir do sentido*.<sup>229</sup>

Assim, dizer que há verdade em “1+2=3”, não significa experimentar uma relação de identidade que nada deixaria a desejar, ou que veja “3” derivar de “1+2”, numa transparência absoluta.

---

<sup>228</sup> “Está claro em primeiro lugar que as ‘propriedades’ da série dos números inteiros não estão ‘contidas’ nessa série” (MERLEAU-PONTY, 2002b, p. 157-158).

<sup>229</sup> Loc. cit., p. 155-159.



Dito de outro modo, não há operação expressiva que esgote seu objeto, isto é, não há significação que não esteja cercada de um horizonte de convicções ingênuas e que, portanto, não exija outras explicações.

Para que haja verdade, a reestruturação que oferece o sentido novo deve retomar, realmente, a estrutura inicial. O lugar próprio da verdade é essa retomada do objeto de pensamento em sua significação nova, ainda que o objeto conserve relações que foram utilizadas sem que se percebesse: “1+2 parece3”.

E a consciência avança, voltada para seu ponto de partida, para aquela estrutura *da qual* ela exprime a significação. Tal é a operação viva que sustenta os signos do algoritmo.

A expressão algorítmica é *exata* por causa da exata equivalência que ela estabelece entre as relações dadas e as que delas se conclui. Mas a fórmula nova não é fórmula *da* nova significação: a expressão algorítmica é secundária e a verdade só é tocada numa espécie de distância.<sup>230</sup>

No *olhar* merleau-pontyano, a percepção é acontecimento, abre-se a uma *coisa* percebida que lhe aparece como anterior.

Se essa *coisa* reafirma a preexistência do mundo é *porque* o sujeito que percebe já está envolvido por um corpo feito para explorar o mundo. O que vem estimular o aparelho perceptivo desperta entre ele e o mundo uma familiaridade primordial que se exprime ao dizer que o percebido existia antes da percepção. *E a verdade matemática se oferece a um sujeito “já envolvido nela, e se aproveita dos laços carnis que o unem a ela”*.<sup>231</sup>

O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção, entretanto, a percepção não deve nada àquilo que se sabe de outro modo sobre o mundo.

Transformar as idéias em coisas é o papel do corpo. Se o corpo pode simbolizar a existência é porque a realiza e porque é sua atualidade.

Tem-se aqui um universo onde a existência pessoal é a manifestação de um *dado ser em situação*.

---

<sup>230</sup> Loc cit., p. 159-161.

<sup>231</sup> Ibid., p. 156.

Aqui e agora, pergunta-se: Maurice Merleau-Ponty, o que é conhecimento, para você? Que se “ouça” Merleau-Ponty.<sup>232</sup>

Não nos ensina o *cogito* uma vez por todas que não teríamos o *conhecimento* de coisa alguma se não tivéssemos de antemão o conhecimento de nosso pensamento e que mesmo a fuga no mundo e a resolução de ignorar a interioridade ou de não abandonar as coisas, que é o essencial do behaviorismo, não pode ser formulada sem se transformar em consciência e sem pressupor a existência para si?

Explicar e compreender não são maneiras diferentes de tratar os objetos do conhecimento, mas coisas idênticas em seu fundo. O mundo, naqueles setores que realizam uma estrutura, é comparável a uma sinfonia, e o conhecimento do mundo é, portanto, acessível por duas vias: pode-se notar a correspondência das notas tocadas em um mesmo momento pelos diferentes instrumentos e o encadeamento daqueles que cada um deles toca. Mas esta soma de coincidências não é o modelo de todo conhecimento.

As relações entre o indivíduo orgânico e seu meio são, pois, verdadeiramente relações dialéticas e esta dialética faz aparecer relações novas, que não podem ser comparadas àquelas de um sistema físico e de seu entorno, nem mesmo compreendidas quando se reduz o organismo à imagem que a anatomia e as ciências físicas lhe dão.

Nossa experiência externa é aquela de uma multiplicidade de estruturas, de conjuntos significativos. Uns que constituirão o mundo físico, encontram em uma lei matemática a expressão suficiente de sua unidade interior. Outros que se chamam seres vivos, oferecem a particularidade de terem um comportamento. Os atos propriamente humanos não têm significação própria. Eles são compreendidos por referência às intenções da vida.

---

<sup>232</sup> A exposição do pensamento de Merleau-Ponty, inicialmente, é extraída da sua obra *A Estrutura do Comportamento*, escrita em 1942. A tradução utilizada é a de José de Anchieta Corrêa (1975) e corresponde às páginas: 163, 168, 185, 195, 198, 201, 210-211, 217-223, 228, 232-233, 243-246. Qualquer referência retirada do “meu” texto deve conter a menção de que se trata de um exercício de composição, a partir da fala falada dos autores com os quais trabalho.

No conhecimento primitivo, as tendências e as necessidades não dão a um sujeito pensante as instruções que executará docilmente. A percepção é um momento da dialética viva de um sujeito concreto, participa de sua estrutura total e tem por objeto primitivo as ações de outros sujeitos humanos. A percepção do outro não pode ser cronologicamente anterior ao conhecimento do universo, se ela depende dele em sua construção.

É no aspecto fenomenal do percebido e em seu sentido intrínseco que é preciso encontrar o índice existencial, visto que é ele que parece real. Esta consciência vivida não esgota a dialética humana. O que define o homem não é a capacidade de criar uma segunda natureza – econômica, social, estrutural – para além da natureza biológica, é antes a capacidade de ultrapassar as estruturas criadas para criar outras.

A dialética humana é ambígua: ela se manifesta de início pelas estruturas sociais ou culturais que faz aparecer e nas quais se aprisiona. Mas seus objetos de uso e seus objetos culturais não seriam aquilo que são se a atividade que os faz aparecer não tivesse também por sentido negá-los e ultrapassá-los. O conhecimento de uma verdade substitui a experimentação de uma realidade imediata. Mas o conhecimento de um universo estará já prefigurado na percepção vivida, como a negação de todos os meios o está no trabalho que os cria.

*O estado de consciência é a consciência de um estado.*

A consciência é sempre consciência de alguma coisa, *consciência de*, consciência que, consciência de uma função que faz parte do real; a consciência que temos pode ser correta ou incorreta. Não cabe aqui nem negar a introspecção, nem fazer dela o meio de acesso privilegiado a um mundo de fatos psíquicos. Ela é uma das perspectivas possíveis da estrutura e do sentido imanente da conduta que são a única ‘realidade’ psíquica.

Que perceba a mim mesmo ou considere um outro sujeito percebendo, parece-me que o olhar ‘se põe’ sobre os objetos e os atinge à distância. Sei que minha experiência presente dessa mesa não é completa e que me mostra apenas alguns de seus aspectos. Sei bem que eles variam de um outro ponto de vista e que a ‘mesa’ não se reduz às determinações de que é presentemente revestida. Mas na consciência

imediatamente esse caráter perspectivo de meu conhecimento não é compreendido como um acidente devido a seu modo de ver.

*O conhecimento por 'perfis' não é tratado como a degradação de um conhecimento verdadeiro que apreenderia de um golpe a totalidade dos aspectos possíveis do objeto.* A perspectiva não me parece como uma deformação subjetiva das coisas, mas, ao contrário, como uma de suas propriedades, talvez sua propriedade essencial. É justamente ela que faz com que o percebido possua em si mesmo uma riqueza escondida e inesgotável, que ele seja uma 'coisa'.

Quando se fala do *perspectivismo do conhecimento*, a expressão é equívoca. Longe de introduzir na percepção um coeficiente de subjetividade, o perspectivismo lhe dá ao contrário a segurança de comunicar-se com um mundo mais rico do que o dado pelo conhecimento. Isto é, com um mundo real.

Os perfis de minha mesa de trabalho não se dão ao conhecimento, direto, como aparências sem valor, mas como 'manifestações' da mesa de trabalho. Se bem que a consciência ingênua não confunda a coisa com a maneira pela qual ela nos aparece, e justamente porque não faz essa confusão, é a própria coisa que pensa atingir, e não algum duplo interno, alguma reprodução subjetiva.

A consciência ingênua não imagina que o corpo ou que as 'representações' mentais se instituem como um obstáculo, entre ela mesma e a realidade. O percebido é apreendido de uma maneira individual como 'em si', isto é, como dotado de um interior que eu não acabaria nunca de explorar, e como 'para mim', isto é, como dado em pessoa através de seus aspectos momentâneos.

O conjunto de imagens perspectivas que pude ter não são o cinzeiro, não esgota o sentido do 'esse-aí' e, todavia é o cinzeiro que aparece nelas todas.

Não é o momento de analisar mais profundamente a relação paradoxal dos 'aspectos' à 'coisa', das 'manifestações' ao que se manifesta através delas e para além delas. Dissemos, já, o suficiente para mostrar que essa relação é original e estabelece de forma específica uma consciência da realidade. Os aspectos perceptivos do cinzeiro são representativos uns dos outros e a minha vontade não tem ação direta sobre o

desenrolar das perspectivas percebidas e sua multiplicidade concordante se organiza por si mesma.

As ‘coisas’ na experiência ingênua são evidentes como seres perspectivivos: é-lhes essencial ao mesmo tempo se oferecerem sem meio interposto e não se revelarem senão pouco a pouco e jamais completamente. Elas são mediatizadas pelos seus aspectos perspectivivos, mas não se trata de uma mediação lógica, uma vez que nos introduz em sua realidade carnal. Apreendo em um aspecto perspectivivo, do qual sei que não é senão um dos aspectos possíveis, a própria coisa que o transcende. Uma transcendência aberta a meu conhecimento, é a definição mesma da coisa tal qual é visada pela consciência ingênua.

O corpo próprio e seus órgãos permanecem os pontos de apoio ou os veículos de minhas intenções; ele é apreendido como o invólucro vivo de nossas ações. Nossas intenções encontram nos movimentos sua vestimenta natural ou sua encarnação e se exprimem neles como a coisa se exprime em seus aspectos perspectivivos.

O sujeito não vive num mundo de estados de consciência ou de representações donde pudesse agir sobre as coisas exteriores ou conhecê-las. *Ele vive num universo de experiência, em um comércio direto com os seres, as coisas e seu próprio corpo.* O corpo é o intermediário obrigatório entre o mundo real e a percepção, de ora em diante disjuntos um do outro.

A percepção não pode ser mais uma tomada de posse das coisas que encontra em seu próprio lugar; é preciso que seja um acontecimento interior ao corpo e que resulte de sua ação sobre ele. A percepção resultará de uma ação da coisa sobre o corpo e do corpo sobre a alma.

O cogito não me descobre somente a certeza de minha existência, porém mais comumente, me abre o acesso a todo um campo de conhecimentos dando-me deles um método geral.

Os momentos do conhecimento em que eu me apreendo como determinado a perceber uma coisa por esta coisa mesma, deverão ser considerados como *modos de consciência derivados*, fundados sobre um modo de consciência mais originário. A experiência de uma coisa real não pode ser explicada pela ação dessa coisa sobre meu

espírito: a única maneira, para uma coisa, de agir sobre um espírito é oferecer-lhe um sentido, manifestar-se a ele, constituir-se diante dele, em suas articulações inteligíveis.

Para marcar ao mesmo tempo a intimidade dos objetos ao sujeito e a presença neles de estruturas sólidas que se distinguem das aparências, chamá-los-emos de ‘fenômenos’ e a filosofia, na medida em que se ativer a esse tema tornar-se-á uma fenomenologia, isto é, um inventário da consciência como meio do universo.

Como conceber a relação entre o ‘dado’ e o ‘pensado’, a relação entre a consciência sensível e a consciência intelectual? A matéria do conhecimento se torna uma noção limite colocada pela consciência na sua reflexão sobre ela-mesma e não um componente do ato de conhecer.

É a consciência perceptiva que é necessário interrogar para encontrar nela um esclarecimento definitivo. Não posso identificar, sem mais, aquilo que percebo e a própria coisa. A cor vermelha do objeto que vejo é e permanecerá sempre conhecida apenas por mim. Não tenho meio algum de saber se a impressão colorida que o objeto oferece aos outros é idêntica à minha. Nossas confrontações intersubjetivas não versam senão sobre a estrutura inteligível do mundo percebido: posso assegurar-me de que um outro espectador empregue o mesmo vocabulário que eu para designar a cor desse objeto, e o mesmo vocabulário, por outro lado, para qualificar uma série de outros objetos que chamo também de objetos vermelhos.

Mas poderia acontecer que, as relações sendo conservadas, a gama de cores que o outro percebe fosse inteiramente diferente da minha. Ora é quando os objetos me dão a impressão originária do ‘sentido’, quando têm esta maneira direta de me invadir, que os digo existentes. Resulta daí que a percepção *como* conhecimento das coisas existentes é uma consciência individual.

Quando pronuncio a palavra ‘isto’ acrescento uma existência singular e vivida à essência da existência vivida. Mas esses atos de expressão ou de reflexão visam um texto originário que não pode ser desprovido de sentido. A significação que encontro num conjunto sensível aí já estava aderente.

Quando ‘vejo’ um triângulo, descrever-se-ia muito mal minha experiência dizendo que percebo ou compreendo o triângulo a propósito de certos dados sensíveis.

A significação é encarnada. É aqui e agora que percebo esse triângulo como tal, enquanto a concepção o dá a mim como um ser eterno, cujo sentido e cujas propriedades não devem nada ao fato que os perceba.

Os objetos que não pertencem ao círculo do percebido existem no sentido em que verdades não deixam de ser verdadeiras quando não se pensa nelas: seu modo de ser é a necessidade lógica e não a ‘realidade’. Pois neles também suponho com razão um ‘perspectivismo’ e lhes é essencial apresentarem-se a um espectador através de uma multiplicidade de ‘perfis’. Mas uma vez que não os percebo, trata-se de um perspectivismo em idéia e de uma essência do espectador. Esses objetos pertencem então à ordem das significações e não à ordem das existências. A idéia de uma percepção adequada ao objeto ou idêntica a ele é inconsistente. É o cubo como significação ou como idéia geométrica que é feito de seis faces iguais.

O que distingue o fenômeno de meu corpo das coisas exteriores, tais como elas se apresentam na experiência vivida, é que o fenômeno de meu corpo não é, como elas, acessível a uma inspeção ilimitada.

Dizer que tenho um corpo é simplesmente uma outra maneira de dizer que meu conhecimento é uma dialética individual na qual aparecem objetos intersubjetivos. É necessário distinguir no meu conhecimento a zona das perspectivas individuais e a das significações intersubjetivas. É a distinção do vivido ao conhecido.

Não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço nem tampouco que ele está *no* tempo. Ele *habita* o espaço e o tempo. A experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto. O corpo é um meio geral de ter um mundo.

A percepção erótica não é uma *cogitatio* que visa um *cogitatum*; através de um corpo, ela visa um outro corpo, ela se faz no mundo e não em uma consciência. Há uma ‘compreensão’ erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma idéia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo.

Há na existência humana um princípio de indeterminação, e essa indeterminação não existe apenas para nós, ela não provém de alguma imperfeição de

nosso conhecimento. A existência é em si indeterminada por causa de sua estrutura fundamental: ela é a retomada de uma situação de fato. Chamaremos de transcendência este movimento pelo qual a existência, por sua conta, retoma e transforma uma situação de fato.

Insistamos neste ponto. Como poderemos distinguir a consciência sensível da consciência intelectual? É que toda percepção acontece em uma atmosfera de generalidade e se dá a nós como anônima. Não posso dizer que *eu* vejo o azul do céu no sentido em que decido consagrar minha vida às matemáticas. Minha percepção exprime uma situação dada: vejo o azul porque sou *sensível* às cores – ao contrário, os atos pessoais criam uma situação: sou matemático porque decidi sê-lo. De forma que, se eu quisesse traduzir exatamente a experiência perceptiva, deveria dizer que *se* percebe em mim e não que eu percebo.

Sem dúvida, o conhecimento me ensina que a sensação não aconteceria sem uma adaptação de meu corpo. O sujeito que tem sua experiência, começa e termina com ela, e, como ele não pode preceder-se nem sobreviver a si, a sensação necessariamente se manifesta em um meio de generalidade.

Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles. Entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um *saber originário* que impede minha experiência de ser clara para si mesma. A sensação só pode ser anônima porque é parcial.

Aquele que vê e aquele que toca não sou exatamente eu mesmo, porque o mundo visível e o mundo tangível não são o mundo por inteiro. Quando vejo um objeto, sinto sempre que ainda existe ser para além daquilo que atualmente vejo, não apenas ser visível, mas, ainda, ser tangível ou apreensível pela audição, e não apenas ser sensível, mas uma profundidade do objeto que nenhuma antecipação sensorial esgotará.

Toda sensação pertence a um certo *campo*. Dizer que tenho um campo visual é dizer ao mesmo tempo que ela é sempre limitada, que existe sempre em torno de



minha visão atual um horizonte de coisas não-vistas ou mesmo não-visíveis. A visão é *um pensamento sujeito a um certo campo* e é isso que chamamos de um *sentido*.

Quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo, apenas exprimo esta verdade: que sou capaz, por conaturalidade, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo o tenha dado a eles por uma operação constituinte.

Com a distinção entre os sentidos e a intelecção, encontra-se justificada a distinção entre os diferentes sentidos.

A nova concepção da reflexão, que é a concepção fenomenológica, significa em outros termos dar uma nova definição do *a priori*.

Kant já mostrou que não se pode tratar de distinguir dois elementos reais do conhecimento, dos quais um seria *a priori* e o outro *a posteriori*. A partir do momento em que a experiência – quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato – é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio de distinguir um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é.

A unidade dos sentidos, que passava por uma verdade *a priori*, é apenas a expressão formal de uma contingência fundamental: o fato de que somos no mundo.

A diversidade dos sentidos, que passava por um dado *a posteriori*, compreendida aí a forma concreta que ela assume em um sujeito humano, aparece como necessária a este mundo-aqui, quer dizer, ao único mundo que possamos pensar com conseqüência; ela se torna então uma verdade *a priori*.

A unidade e a diversidade dos sentidos são verdades de mesmo estatuto. O *a priori* é o fato compreendido, explicitado e seguido em todas as conseqüências de sua lógica tácita, e o *a posteriori* é o fato isolado e implícito.

A sensação, tal como a experiência a entrega a nós, é uma de nossas superfícies de contato com o ser, uma estrutura de consciência e nós temos, com cada uma delas, uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer espaço.

Não é nem contraditório nem impossível que cada sentido constitua um pequeno mundo no interior do grande, e é até mesmo em razão de sua particularidade que ele é necessário ao todo e se abre a este.

Em suma, uma vez apagada as distinções entre o *a priori* e o empírico, entre a forma e o conteúdo, os espaços sensoriais tornam-se momentos concretos de uma configuração global que é o espaço único, e o poder de ir a ele não se separa do poder de retirar-se dele na separação de um sentido.

Se a percepção reúne nossas experiências sensoriais em um mundo único, não é como a coligação científica junta objetos ou fenômenos, é como a visão binocular apreende um único objeto. É preciso olhar para ver. Na visão binocular, as duas imagens da diplopia não são amalgamadas em uma só, e a unidade do objeto é intencional. Mas – eis-nos no ponto a que queríamos chegar – passa-se da diplopia ao objeto único não por uma inspeção do espírito. Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele.

Nós só retiramos a síntese do corpo objetivo para atribuí-la ao corpo fenomenal, quer dizer, ao corpo enquanto ele projeta em torno de si um certo ‘meio’, enquanto suas ‘partes’ se conhecem dinamicamente umas às outras, e seus receptores se dispõem de maneira a tornar possível, por sua sinergia, a percepção do objeto. Trata-se de uma intencionalidade que não é um pensamento, que não se efetua na transparência de uma consciência e que toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo.

A síntese perceptiva não possui o segredo do objeto, assim como o do corpo próprio, e é por isso que o objeto percebido se oferece sempre como transcendente, é por isso que a síntese parece fazer-se no próprio objeto, no mundo, e não neste ponto metafísico que é o sujeito pensante.

É nisso que a síntese perceptiva se distingue da síntese intelectual.

A série de minhas experiências apresenta-se como concordante e a síntese tem lugar não enquanto elas exprimem todas um certo invariante e na identidade do objeto,

mas enquanto elas são todas recolhidas pela última delas e na ipseidade da coisa. Bem entendido, a ipseidade nunca é atingida. Se a *coisa mesma* fosse atingida, ela deixaria de existir como coisa no momento mesmo em que acreditaríamos possuí-la. Portanto, o que faz a ‘realidade’ da coisa é justamente aquilo que a subtrai à nossa posse.

Quando passo da diplopia à visão normal, não tenho consciência apenas de ver pelos dois olhos *o mesmo objeto*, tenho consciência de progredir para o objeto *ele mesmo* e de ter enfim a sua presença carnal.<sup>233</sup>

Os fatos mostram que a visão não é nada sem um certo uso do olhar. A percepção reúne nossas experiências sensoriais em um mundo único, mas do modo como a visão binocular apreende um único objeto. Mas, o objeto único não é uma certa maneira de pensar as duas imagens e a simples existência de um centro visual não pode explicá-lo, já que por vezes a diplopia se produz, assim como, aliás, a simples existência de duas retinas não pode explicar a diplopia, já que ela não é constante. Se pudermos compreender a diplopia tanto quanto o objeto único da visão normal, será pelo funcionamento do aparelho visual e pelo uso que dele faz o *sujeito psicofísico*.

Para que meu olhar se reporte aos objetos próximos e neles concentre os olhos, é preciso que ele sinta a diplopia como um desequilíbrio ou como uma visão imperfeita, e que ele se oriente para o objeto único como para a resolução dessa tensão e a conclusão da visão. ‘É preciso olhar para ver’. A unidade do objeto na visão binocular não produz uma imagem única fundindo as duas imagens monoculares. Da diplopia à visão normal, o objeto único substitui as duas imagens e não se trata de simples sobreposição.

Na visão binocular, as duas imagens da diplopia não são amalgamadas em uma só, e a unidade do objeto é intencional. Passa-se da diplopia ao objeto único quando os dois olhos deixam de funcionar cada um por sua conta e são utilizados por um olhar único como um só órgão.

---

<sup>233</sup> Sinônimo de “anisopia” – termo pouco freqüente que designa, de maneira geral, a desigualdade das imagens percebidas pelos dois olhos, seja qual for a origem dessa desigualdade –, “diplopia” refere-se a imagens duplas (Cf. DORON; PAROT, 2001, p. 66).

Não é o *sujeito epistemológico* que efetua a síntese, é o *corpo*, quando sai de sua dispersão, se dirige para um termo único de seu movimento e pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. A síntese perceptiva não possui o segredo do objeto, assim como o do corpo próprio, e é por isso que o objeto percebido se oferece sempre como transcendente e a síntese parece fazer-se no próprio objeto e não no sujeito pensante.

É nisso que a síntese perceptiva se distingue da síntese intelectual. As imagens monoculares erravam vagamente diante das coisas e o objeto binocular as absorve, e é nele que se faz a síntese e elas, enfim, se reconhecem como aparências desse objeto, pois a ipseidade<sup>234</sup> da coisa nunca é atingida: cada aspecto da coisa que cai sob nossa percepção é novamente apenas um convite a perceber para além e uma parada momentânea no processo perceptivo. Se a coisa mesma fosse atingida, doravante ela estaria exposta diante de nós e sem mistério.

O homem é um *sensorium* comum perpétuo, que é tocado ora de um lado e ora do outro: há um sentido dizer que vejo sons ou que ouço cores. A presença-ausência da coisa são dois aspectos inseparáveis da transcendência.<sup>235</sup>

Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha ‘compreensão’. É ele que dá um sentido não apenas ao objeto natural, mas ainda a objetos culturais como as palavras.

Quer se trate de perceber palavras ou, mais geralmente, objetos, há uma certa atitude corporal.

Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe.

---

<sup>234</sup> O termo “ipseidade” (do lat. ipse: si mesmo), na filosofia escolástica designa o fato de um indivíduo ser ele mesmo, dotado de uma identidade própria e diferente de todos os outros indivíduos. Na filosofia heideggeriana, a ipseidade designa o ser próprio do homem enquanto existência responsável. (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p.138).

<sup>235</sup> Sobre “diplopia”, ver: MERLEAU-PONTY(1999, p.300-316).

Nós não reduzimos a significação da palavra e nem mesmo a significação do percebido a uma soma de ‘sensações corporais’, mas dizemos que o corpo, enquanto tem ‘condutas’, é este estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual, por conseguinte, podemos ‘freqüentar’ este mundo, ‘compreendê-lo’ e encontrar uma significação para ele.

Na realidade, todas as coisas são concreções de um ambiente, e toda percepção explícita de uma coisa vive de uma comunicação prévia com uma certa atmosfera. Em suas obras de juventude, Cézanne procurava pintar em primeiro lugar a expressão, e era por isso que ele a perdia. Ele aprendeu pouco a pouco que a expressão é a linguagem da coisa mesma e nasce de sua configuração. Sua pintura é uma tentativa de encontrar a fisionomia das coisas e dos rostos pela restituição integral de sua configuração sensível. É por isso que as paisagens de Cézanne são ‘aquelas de um pré-mundo onde ainda não havia homens’.<sup>236</sup>

O ‘real’ é este meio em que cada coisa é não apenas inseparável das outras, mas de alguma maneira sinônima das outras; ele é a plenitude intransponível. A coisa é este gênero de ser no qual a definição completa de um atributo exige a definição do sujeito inteiro e em que, por conseguinte, o sentido não se distingue da aparência total.

Cézanne dizia, ainda: ‘O desenho e a cor não são mais distintos; à medida que se pinta, se desenha, quanto mais a cor se harmoniza, mais o desenho se precisa (...) quando a cor está em sua riqueza, a forma está em sua plenitude’.<sup>237</sup> A maravilha do mundo real é que nele o sentido é um e o mesmo que a existência. O real presta-se a uma exploração infinita, ele é inesgotável.

O dado está ali, ele repousa no mundo. Uma série de reduções intervém a partir do momento em que levamos em consideração o sujeito que percebe.

Em primeiro lugar, observo que este dado só existe para mim. Talvez meus vizinhos não o vejam e só por essa observação ele perde algo de sua realidade; ele deixa de ser em si para tornar-se o pólo de uma história pessoal.

---

<sup>236</sup> Cf. Koffka, *Some Problems of Space Perception*, p. 179.

<sup>237</sup> Cf. Déjean. *Etude psychologique de la “distance” dans la vision*. Paris, Presses Universitaires de France, 1926.

O que é dado não é somente a coisa, mas a experiência da coisa. Portanto, uma coisa não é efetivamente *dada* na percepção, ela é interiormente retomada por nós enquanto é ligada a um mundo do qual trazemos conosco as estruturas fundamentais, e do qual ela é apenas uma das concreções possíveis.

Um estilo é uma certa maneira de tratar as situações, que identifico ou compreendo em um indivíduo ou em um escritor, retomando-a por minha própria conta, mesmo se não estou em condições de defini-la, e cuja definição, por mais correta que possa ser, nunca fornece seu equivalente exato e só tem interesse para aqueles que dela já tem a experiência. Experimento a unidade do mundo como reconheço um estilo. É apenas o *conhecimento das coisas* que varia. Quase insignificante ao meu primeiro olhar, ele se transforma pelo desenvolvimento da percepção.

A crença na coisa e no mundo só pode significar a presunção de uma síntese acabada, e, todavia, este acabamento é tornado impossível pela própria natureza das perspectivas a ligar, já que cada uma delas reenvia indefinidamente, por seus horizontes, a outras perspectivas.

A contradição que encontramos entre a realidade do mundo e seu inacabamento é a contradição entre a ubiqüidade da consciência e seu engajamento em um campo de presença. Se estou aqui e sou agora, não estou aqui nem sou agora. Se sou sempre e estou em todo lugar, não sou nunca e não estou em lugar algum.

Não se tem de escolher entre o inacabamento do mundo e sua existência, entre o engajamento e a ubiqüidade da consciência, entre a transcendência e a imanência, pois cada um desses termos, quando é afirmado sozinho, faz aparecer seu contraditório.

Aprende-se a conhecer a consciência como qualquer outra coisa. Se minha consciência tem um corpo, por que os outros corpos não ‘teriam’ consciência? A consciência é de um lado ao outro transcendência, mas transcendência ativa. Não é *porque* eu penso que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva.

A certeza provém da própria dúvida enquanto ato e não desses pensamentos, assim como a certeza da coisa e do mundo precede o conhecimento tético de suas propriedades. Saber é, como o disseram, saber que se sabe. Não que esta segunda potência do saber funde o próprio saber, mas, ao contrário, porque este a funda.

A primeira verdade é ‘Eu penso’, mas sob a condição de que por isso se entenda ‘eu sou para mim’ estando no mundo. O interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim.<sup>238</sup>

Husserl aborda o problema da linguagem com mais liberdade que os problemas da percepção ou do conhecimento.<sup>239</sup>

Nas *Logische Untersuchungen (Investigações lógicas)*, a linguagem é colocada como um objeto diante do pensamento. Assim colocada ela não poderia desempenhar com relação ao pensamento senão o papel de acompanhante, de substituto, de auxiliar ou meio secundário de comunicação.

Em contrapartida, em textos mais recentes, a linguagem aparece como uma maneira original de visar certos objetos, como o corpo do pensamento ou mesmo como a operação pela qual pensamentos, que sem ela permaneceriam fenômenos privados, adquiriram valor intersubjetivo e finalmente existência ideal.

É difícil sustentar que o problema filosófico permaneça intacto depois da exploração fenomenológica do *Lebenswelt* (mundo vivido). Se, nos derradeiros escritos de Husserl, a volta ao ‘mundo vivido’ é considerada um primeiro procedimento absolutamente indispensável, é decerto porque não deixa de ter conseqüências para o trabalho de constituição universal.

Na experiência do outro, mais claramente (*mas não diferentemente*) do que na

---

<sup>238</sup> No desenvolvimento do texto, estão sendo consideradas, ainda, idéias merleau-pontyanas da obra *Fenomenologia da percepção* (1999), correspondentes às páginas: 50, 193, 195, 203, 217, 234, 290-292, 297, 299-301, 310, 312-313, 315, 317, 430, 432-436, 438-439, 443-445, 451, 470, 511-512, 546. No ano de 1945, Maurice Merleau-Ponty obtém o grau de doutor, com a tese *Fenomenologia da percepção*.

<sup>239</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 89). Da obra *Signos*, de Merleau-Ponty, publicada em 1960, os pensamentos citados correspondem às páginas 88-254, da edição brasileira traduzida por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira (1991).

da palavra ou do mundo percebido, apreendo inevitavelmente meu corpo como uma *espontaneidade que me ensina aquilo que não poderia saber a não ser por ela*. A posição do outro como um outro eu mesmo não é realmente possível se for a *consciência* que deve efetuar-la: ter consciência é constituir, logo não posso ter consciência do outro, já que isso seria constituí-lo como constituinte, e como constituinte com relação ao próprio ato pelo qual o constituo.

Essa dificuldade colocada no início da quinta *Meditação cartesiana*, não foi removida em parte alguma. Husserl *passa adiante*: uma vez que tenho a idéia do outro, é porque, de alguma maneira, a dificuldade mencionada *foi, de fato*, superada.

Husserl, no ponto de partida, reivindica os direitos da filosofia em termos tais que os do saber efetivo parecem abolidos. O pensamento filosófico aparecia como absolutamente autônomo, capaz, e o único capaz de obter o verdadeiro conhecimento mediante recurso a essências que forneciam a chave das coisas.

De um modo geral, é toda a experiência histórica da relação social que é então posta em dúvida, em proveito da visão das essências. Ela nos apresenta, realmente, ‘processos sociais’, ‘formações culturais’, formas do direito, da arte, da religião. Porém, enquanto ficarmos no contato dessas realizações empíricas, nem sequer saberemos se o devir histórico de tal religião, de tal forma de direito, ou de arte prende-se realmente à sua essência e julga de seu valor, ou se pelo contrário esse direito, essa arte, essa religião encerram ainda outras possibilidades.

A história, dizia então Husserl, não pode julgar uma idéia e, quando o faz, extrai da ‘esfera ideal’ as conexões necessárias que pretende fazer emergir dos fatos.

Quando Husserl, na segunda parte de sua carreira, retorna aos problemas da história e, sobretudo ao da linguagem, já não encontramos a idéia de um sujeito filósofo que deveria primeiro afastar de si mesmo a *sua* língua para encontrar, alguém de toda a atualidade, as formas de uma língua universal.

Quando o reconhecimento do mundo vivido, e, portanto, também da linguagem vivida, torna-se, como nos últimos escritos, característica da fenomenologia, isso é apenas uma maneira mais resoluta de expressar que a filosofia não está imediatamente de posse da verdade da linguagem e do mundo.



Nos textos da *Krisis der europäischen Wissenschaften (A crise das consciências européias)*, Husserl escreverá que ‘a subjetividade transcendental é intersubjetividade’. Ora, como evitar que as fronteiras do transcendental e do empírico se confundam se o transcendental é intersubjetividade? Pois, com o outro, é tudo quanto o outro vê de mim, é toda a minha facticidade que se encontra reintegrada à subjetividade. Assim, o transcendental desce à história; o histórico deixa de ser relação exterior de dois ou vários sujeitos absolutamente autônomos, tem um interior, adere à definição própria deles, já não é somente cada um para si, é também um para o outro que eles se sabem sujeitos.

Nos escritos inéditos do último período, a oposição entre o fato e a essência será explicitamente mediada pela idéia de que a reflexão mais pura descobre, imanente a seus objetos, uma ‘gênese do sentido’ (*Sinn genesis*): a exigência de um ‘antes’ e de um ‘depois’ na manifestação de uma série de passos ou de procedimentos que continuam um ao outro, dos quais um não poderia ser ‘ao mesmo tempo’ que o outro e o supõe a título de horizonte de passado. Evidentemente, essa história intencional não é a simples soma das manifestações consideradas uma a uma: retoma-as e ordena-as, reanima e retifica, na atualidade de um presente, uma gênese que sem ela poderia abortar. Mas só o pode fazer no contato com o dado, procurando nele os seus motivos. Já não é somente por um acidente infeliz que o estudo das significações e o dos fatos invadem-se mutuamente: uma significação seria vazia se não condensasse um certo devir da verdade.

Esperamos poder ler em breve, nas obras completas de Husserl, a carta que escreveu a Levy-Brühl em 11 de março de 1935, depois de ler *La mythologie primitive*. Escreve Husserl que ‘é uma grande tarefa nos projetar (*einzufühlen*) numa humanidade fechada em sua socialidade viva e tradicional, e compreendê-la na medida em que, na sua vida social e a partir dela, essa humanidade possui o mundo, que não é para ela uma ‘representação do mundo’, e sim o mundo que para ela é real.’ Ora, o acesso aos mundos arcaicos nos é obstruído por nosso próprio mundo: os primitivos de Levy-Brühl são ‘sem história’ (*geschichtlos*), entre eles trata-se de ‘uma vida que é apenas presente que se escoia’ (*ein Leben, das nur stromende Gegenwart ist*). Pelo

contrário vivemos num mundo histórico que ‘tem um futuro em parte realizado (o ‘passado’ nacional) e um futuro em parte por realizar’.

A análise intencional que reencontrasse e reconstituísse as estruturas do mundo arcaico não poderia limitar-se a explicitar as do nosso: pois o que dá sentido a essas estruturas é o meio, o *Umwelt*, de que são o exemplo típico, e, portanto não as podemos compreender a não ser que compreendamos como o tempo se escoia e como o ser constitui-se nessas culturas.

Husserl chega a escrever que no caminho dessa análise intencional já amplamente desenvolvida, o relativismo histórico tem a sua incontestável justificação, como fato antropológico.

Onde Husserl situa a filosofia? As últimas linhas da carta o indicam: a filosofia deve assumir o conjunto das aquisições da ciência, que são a primeira palavra do conhecimento, e com elas, portanto, o relativismo histórico. *Haveria uma autonomia da filosofia depois do saber positivo, não antes*. Ela não poderia subtrair à competência do cientista nada que fosse acessível aos seus procedimentos de pesquisa. Simplesmente, a filosofia se estabeleceria numa dimensão em que nenhum saber científico pode contestá-la. Tentemos dizer qual.

O sentido mais profundo do conceito de história não é encerrar o sujeito pensante num ponto do tempo e do espaço. Julgas pensar para sempre e por todos, diz o sociólogo ao filósofo, e até nisso só exprimes os preconceitos ou as pretensões de tua cultura. É verdade, mas esta verdade concerne tanto ao sociólogo dogmático quanto ao filósofo. Ele mesmo, que fala assim, *de onde fala?*

Na verdade, é a própria concepção das relações entre o espírito e seu objeto que a consciência histórica nos convida a remanejar.

Justamente, a inerência do meu pensamento a uma certa situação social que é sua e, através dela, a outras situações sociais que lhe interessam faz do conhecimento do social um conhecimento de mim mesmo, reclama e autoriza uma *visão da intersubjetividade como minha* que a ciência esquece embora a utilize, e que é a peculiaridade da filosofia.

*Superficialmente pensada, a história destrói qualquer verdade; pensada radicalmente, funda uma nova idéia da verdade.*

Se um dia reconheci que, por meio dela, sou inserido em toda ação e em todo conhecimento que possa ter um interesse para mim, e que ela contém tudo quanto pode *ser* para mim, então meu contato com o social na finitude da minha situação revela-se para mim como o ponto de origem de toda verdade. Verdade, inclusive a da ciência, e, já que temos uma idéia da verdade, já que estamos na verdade e dela não podemos sair só me resta definir uma verdade na situação.

O saber será fundamentado no fato irrecusável de que não estamos na situação como um objeto no espaço objetivo, e que ela é para nós princípio de curiosidade, de investigação, de interesse pelas outras situações. Estas, enquanto variantes da nossa, depois por nossa própria vida, esclarecida pelas outras, e desta vez considerada como variante das outras, enfim, o que nos liga à totalidade da experiência humana, assim como o que nos separa dela.

Portanto, a filosofia não é definida por um certo campo que lhe é próprio: como a sociologia, ela fala apenas do mundo, dos homens e do espírito. *Não se deve dizer somente que a filosofia é compatível com a sociologia; cumpre dizer que a filosofia não é um certo saber, é a vigilância que não nos deixa esquecer a fonte de todo o saber.*

Não pretendemos que Husserl alguma vez tenha concordado com uma definição desse gênero, já que, até o fim, sempre considerou a volta à palavra e à história viva, a volta ao *Lebenswelt*, como um procedimento preparatório ao qual deveria suceder a tarefa propriamente filosófica de constituição universal.

Entretanto é um fato que, na sua última obra publicada, *a racionalidade já não é senão um dos dois possíveis com os quais nos deparamos, sendo, o outro, o caos.*

É justamente na consciência de uma espécie de adversidade anônima que a ameaça, que Husserl<sup>240</sup> procura o que pode estimular *o conhecimento e a ação*. A razão

---

<sup>240</sup> HUSSERL, E. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, I, Philosophia, Belgrado, 1936, p. 92 (Cf. Merleau-Ponty, 1991, p. 119).

como apelo e como tarefa, a ‘razão latente’ que importa transformar nela mesma e fazer vir a si, torna-se critério da filosofia.

Se o homem é um ser de razão, apenas pode sê-lo na medida em que toda a humanidade à qual pertence é humanidade de razão, disposta à razão de maneira latente ou disposta abertamente à enteléquia vinda a si mesma, tornada manifesta para si mesma e dirigindo, portanto o devir humano de maneira consciente e em toda necessidade de essência. A filosofia, a ciência, seriam então o movimento histórico de revelação da razão universal, ‘inata’ à humanidade como tal.

Assim, a essência do homem não é nada; apenas intervirá se a racionalidade cuja idéia nos foi inculcada pela Grécia, em vez de permanecer um acidente, provar-se essencial pelo conhecimento e pela ação que ela torna possíveis, e se fizer reconhecer pelas humanidades irracionais. *A essência husserliana é agora veiculada por uma ‘enteléquia’.*

Para mim, o papel da filosofia como consciência da racionalidade na contingência não é um saldo insignificante. A filosofia é realmente, é sempre, ruptura com o objetivismo, *retorno do mundo a nós mesmos*. Ela é insubstituível porque nos revela o movimento pelo qual vidas tornam-se verdades, e a circularidade desse ser singular que, num certo sentido, já é tudo quanto *vier a pensar*.

Husserl admitiu que todo pensamento faz parte de um ‘mundo vivido’ e que as culturas ditas primitivas desempenham importante papel na exploração do ‘mundo vivido’, e dizia em seus últimos anos: ‘A filosofia como ciência rigorosa, o sonho está realmente acabado.’

Isso porque o filósofo já não pode, em consciência, prevalecer-se de um pensamento absolutamente radical, nem se arrojar a posse intelectual do mundo e do rigor do conceito. O controle de si e de todas as coisas continua a ser sua tarefa, mas nunca acabada completamente, pois doravante deve prossegui-la através do campo dos fenômenos cujo domínio não lhe é assegurado antecipadamente por nenhum *a priori* formal. E Husserl o compreendera: *o nosso problema filosófico é abrir o conceito sem o destruir*.

Há algo de insubstituível no pensamento ocidental: o esforço de conhecer e o rigor do conceito permanecem exemplares, mesmo que nunca esgotem o que existe. Uma cultura é julgada pelo grau de sua transparência, pela consciência que tem de si mesma e das outras, aspectos que o Ocidente continua sistema de referência: foi ele que inventou os meios teóricos e práticos de uma tomada de consciência, que abriu o caminho da verdade.

Entre o Oriente e o Ocidente, como entre a criança e o adulto, a relação não é a da ignorância com o saber; ela é muito mais sutil. A filosofia ocidental pode aprender com o Oriente a reencontrar a relação com o ser.

Cumpramos confessar que, se o que pertence à fé pode fazer pensar, então a fé desvela certos lados do ser, que o pensamento, que os ignora, não ‘conclui’.

Não renunciamos a falar de uma ‘descoberta’ da ‘subjetividade’. É uma descoberta, no sentido de que, uma vez introduzido na filosofia, o pensamento do subjetivo não se deixa mais ignorar. O pensamento subjetivo é um desses sólidos que a filosofia deverá digerir.

Existir não é somente um termo antropológico: a existência desvela, em face da liberdade, uma figura do mundo totalmente nova. O mundo como promessa e ameaça para ela, o mundo que lhe arma ciladas, a seduz ou lhe cede, não mais o mundo uniforme dos objetos de ciência kantiana, mas uma paisagem de obstáculos e de caminhos, enfim o mundo que nós ‘existimos’ e não somente o teatro do nosso conhecimento e do nosso livre-arbítrio.

A busca do ‘imediatamente’ ou da ‘própria coisa’, suficientemente consciente, não é o contrário da mediação: a mediação não é senão o reconhecimento resolutivo de um paradoxo a que a intuição, quer queira, quer não, está sujeita: para possuir a si mesmo, é preciso começar por sair de si, para ver o próprio mundo, é preciso afastar-se dele.

Vejamos o tema da redução fenomenológica.

Não devemos imaginar Husserl estrangulado aqui por obstáculos desastrosos: *a localização dos obstáculos é o próprio sentido da sua pesquisa*. Um dos seus ‘resultados’ é compreender que o movimento de volta a nós mesmos fica como que dilacerado por um movimento inverso *que ele suscita*.

Husserl redescobre essa identidade do ‘retorno a si’ e do ‘sair de si’. Refletir – disse-o em *Ideen I* – é desvelar um irrefletido que está à distância, porquanto já não somos ingenuamente esse irrefletido, o qual, porém, não podemos duvidar ser atingido pela reflexão, já que é por ela mesma que temos noção dele.

Não é, portanto, acaso ou ingenuidade se Husserl reconhecer caracteres contraditórios na redução. A redução supera a atitude natural e em regime de ‘redução’, nada mais há além da consciência, de seus atos e do objeto intencional deles.

Mas isso não é a verdade inteira: quando Husserl diz que a redução supera a atitude natural, é para logo acrescentar que essa superação conserva ‘o mundo inteiro da atitude natural’.

Se Husserl diz com insistência que a reflexão fenomenológica começa na atitude natural – nas *Ideen II* – isso não é somente uma maneira de expressar que realmente é necessário começar e passar pela opinião antes de chegar ao saber. A verdade é que há uma preparação da fenomenologia na atitude natural. É a atitude natural que passa para a fenomenologia. Reciprocamente, a atitude transcendental continua a ser, apesar de tudo, ‘natural’. O campo transcendental deixou de ser somente o dos nossos pensamentos para tornar-se o da experiência total.<sup>241</sup>

Husserl, mais tarde, não esconde o que já era visível à leitura das *Ideen II*: a analítica intencional nos leva conjuntamente a duas direções opostas.

De um lado para a Natureza, enquanto do outro é arrastada para o mundo das pessoas e dos espíritos. ‘Isso não quer necessariamente dizer’, continua ele, ‘e não deve querer dizer que os dois mundos não tenham a ver um com o outro, e que o sentido deles não manifeste relações de essência entre si. Conhecemos outras diferenças cardeais entre ‘mundos’ que, entretanto, são mediadas por relações entre sentido e essência, *ou aquela entre o ‘mundo’ da consciência pura, fenomenologicamente reduzida, e o mundo das unidades transcendentais constituídas nelas.*’<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> Husserl, *Ideen II*, p. 180 (Cf. MERLEAU-PONTY, 1991, p. 181).

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 211. *Ibid.*, p.197.

Já é, diz Husserl, uma dificuldade muito ‘excepcional’ não só ‘apreender’, mas ‘compreender pelo interior’, a relação entre o ‘mundo da Natureza’ e o ‘mundo do espírito’. Qual é essa ‘interioridade’ que será capaz das próprias relações entre o interior e o exterior? Será tão surpreendente este último problema? Desde o início, Husserl não advertira que toda redução transcendental é inevitavelmente eidética? O que é, pois (se estas palavras têm um sentido), que do outro lado das coisas responde à nossa re-constituição?<sup>243</sup>

A consciência constituinte, para Husserl, ela é o *artefato* no qual culmina a teleologia da vida intencional, e torna-se cada vez mais, à medida que vai amadurecendo o pensamento de Husserl, o meio de desvelar um reverso das coisas que não constituímos.

Era preciso essa tentativa insensata de tudo submeter às formalidades da ‘consciência’, de suas intenções, de suas imposições de sentido para revelar todo o resto: esses seres, aquém de nossas idealizações e de nossas objetivações, que as alimentam secretamente, e em que temos dificuldades de reconhecer noemas: a Terra, por exemplo – ‘solo’ ou ‘cepa’ de nosso pensamento como de nossa vida, que, quando habitarmos outro planeta, poderemos deslocar ou transportar – como é, por definição, única, todo solo em que pisamos torna-se imediatamente uma província sua, e os seres vivos com quem os filhos da Terra poderão comunicar-se, tornar-se-ão igualmente homens – ou, se se preferir, os homens terrestres tornar-se-ão variantes de uma humanidade mais geral que permanecerá única. Qualquer evocação dos mundos possíveis remete à visão do nosso (*Weltanschauung*). Qualquer possibilidade é variante da nossa realidade, é *possibilidade de realidade* efetiva (*Möglichkeit na Wirklichkeit*).<sup>244</sup>

---

<sup>243</sup> Husserl descreve a Natureza como o universo, como o conjunto das coisas que são apenas coisas, contém tudo e estende-se sem limite: é o *Weltall* (MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**: notas: cursos no Collège de France. São Paulo: MARTINS FONTES, 2000. p. 119-120).

<sup>244</sup> Husserl, E. Umsturz der kopernikanischen lehre in der gewöhnlichen weltanschulichen Interpretation. Die Ur-Arche Erde beweget sich nicht, 7-9 de maio de 1934 (Cf. MERLEAU-PONTY, 1991, p. 200).

Estas análises do Husserl tardio não são nem escandalosas, nem sequer desconcertantes: explicitam *a tese do mundo, anterior a todas as teses e todas as teorias*.

O movimento das idéias só consegue descobrir verdades respondendo a alguma pulsação da vida interindividual, e toda mudança no conhecimento do homem tem relação com uma nova maneira, pessoal dele, de exercer sua existência.

Toda ação e todo conhecimento que não quiserem ser uma elucidação aberta e interminável, que quiserem estabelecer valores sem corpo em nossa história individual e coletiva, ou, o que dá no mesmo, que quiserem escolher os meios por um cálculo e por um procedimento técnico, caem aquém dos problemas que pretendiam resolver.

A vida pessoal, a expressão artística, a ação política, o conhecimento filosófico e a história avançam obliquamente, e não em linha reta, para os fins ou para os conceitos. Não se obtém aquilo que se procura muito deliberadamente, e, pelo contrário, as idéias, os valores não deixam de vir àquele que soube, em sua vida meditante, libertar-lhes a fonte espontânea.<sup>245</sup>

“E se a essência não está no princípio de nossa ciência, em todo o caso está presente como sua meta, e o dever do conhecimento marcha em direção à totalidade de um sentido.”<sup>246</sup>

Maurice Merleau-Ponty – para quem, “*na casa onde nasce uma criança, todos os objetos mudam de sentido*” – foi vítima de paragem cardíaca súbita, na primavera de 1961.

---

<sup>245</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 88, 2002B, p. 142-143).

<sup>246</sup> MERLEAU-PONTY (2002b, p. 155). A obra que Maurice Merleau-Ponty propunha-se intitular *A prosa do mundo*, publicada em 1969, é inacabada.



#### 4 DA COMPREENSÃO: CONCEPÇÕES QUE SE REVELAM À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Os matemáticos são uma espécie de franceses.  
Sempre que lhes dizemos algo, eles traduzem para  
a sua própria língua e imediatamente convertem  
em algo completamente diferente.  
Goethe<sup>1</sup>

As concepções descritas pelos “sujeitos” da pesquisa – nas obras lidas – levaram à sedução: o imaginar dos seus gestos, seus atos, suas atitudes, a voz, o cheiro... o toque.

Do que é experienciado por uma pessoa, algo pode se transferir. “Algo” que não é a experiência, mas a sua significação.<sup>2</sup>

A instância do discurso é a instância do diálogo. Enquanto o sentido é imanente ao discurso, a referência relaciona a linguagem ao mundo. Entretanto a linguagem não é um mundo próprio, nem sequer é um mundo. Mas “porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem.”<sup>3</sup>

Na análise hermenêutica, o pesquisador, ao procurar compreender o que está sendo mostrado, constrói o seu próprio discurso, orientando-se por uma busca de significados que ele intui<sup>4</sup> e detecta nos *discursos dos sujeitos* e que revelam as intenções expressas. As proposições ontológicas ou epistemológicas representam as concepções dos *sujeitos* sobre o fenômeno.<sup>5</sup>

Algumas considerações, aqui e agora, são indispensáveis.

---

<sup>1</sup> TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. (orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: ÁTICA, 2003. p. 257.

<sup>2</sup> RICOEUR (1976, p. 27).

<sup>3</sup> Ibid., p. 28, 31-32.

<sup>4</sup> “Intuir”, aqui, como “passar para dentro da minha experiência”.

<sup>5</sup> Paráfrase de MACHADO, O.V. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, São Paulo, 1994a. p. 39.

Uma interrogação, quando “re-colocada” sob novas perspectivas, faz sentido para o pesquisador que nunca está só, que já é sempre com outro, com as pesquisas já elaboradas, com o contexto social onde está inserido, com a região de inquérito onde o significado é tecido. Sentido e significado são, portanto, desenvolvidos e elaborados em uma realidade onde respeito, compromisso e diálogo são *presenças*, dizendo de ética e da conduta do pesquisador.<sup>6</sup>

Na compreensão do fenômeno estudado, no viés fenomenológico, trabalha-se com descrições individuais constituídas pelos relatos dos *sujeitos* que vivenciam o fenômeno e pela descrição da situação em que os diálogos ocorrem.<sup>7</sup>

Assim, acompanhar o pensamento dos *sujeitos*, *olhar e ver* o que está sendo manifestado em suas vivências, atribuindo-lhes significados, investigar suas compreensões, sem desprezar o horizonte onde elas estão inseridas, *são preocupações presentes no desenvolvendo deste trabalho*.

*Investiga-se como os sujeitos escolhidos compreendem aquele conhecimento com o qual eles têm contato nas suas vivências. Procura-se pela compreensão se dando nos seus discursos e revelando-se nos modos de suas expressões.*

*Busca-se olhar e ver aquilo que se mostra nas suas experiências vividas.* Nessa busca, isenta-se, “tanto quanto possível”, da crença que se possa ter sobre o que seja conhecimento fenomenológico e como esse conhecimento se dá.

Não se considera, também, o que poderia levar a uma generalização estatística e a uma predição de fatos, sendo o olhar dirigido pela interrogação *o que é isto, para o sujeito?*

*Ou seja, busca-se pelos aspectos invariantes, apontadores para a essência do fenômeno conhecimento.*

Trata-se de um desvelar-se ao ser humano que, mediante atos de compreender e interpretar o sentido e o significado do que vê, dirige-se intencionalmente ao fenômeno, interrogando-o.

---

<sup>6</sup> BICUDO (1993, p. 19).

<sup>7</sup> Novamente, é reforçada a importância do APÊNDICE 2 – FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA: O CENÁRIO. Este texto traz, nas entrelinhas, a presença dos *arquétipos*, conforme trabalhados por Jung.

Pode-se dizer, ao situá-lo, que o fenômeno *conhecimento* é investigado em *sujeitos* que, encontrando-se no processo de comunicação de suas concepções ou de suas percepções, se utilizaram da linguagem escrita. No universo das idéias husserlianas, isto significa trata-se de percepções que abrangem as dimensões subjetiva e intersubjetiva do objeto.

Neste trabalho, cujo fenômeno focado é o modo “como o professor lida com o seu conhecimento sistematizado em relação ao mundo vivido”, tem-se por questão diretriz “a concepção de conhecimento descrita pelos *sujeitos*, olhando-se o modo pelo qual eles mostram o que compreendem e interpretam, no registro do que querem dizer”.

Por se pesquisar no viés fenomenológico-hermenêutico, buscou-se investigar a experiência vivida *pelos sujeitos* a fim de compreender e não de explicar aquilo que se estuda e se mostra. Entretanto, o que se mostra não é visto, não é percebido de maneira isolada, mas numa intersecção de fenômenos co-percebidos. Forma-se um campo de percepção, onde *sujeito* e fenômeno estão juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos, no mundo vivido.<sup>8</sup>

Se ao pesquisar nesse viés, busca-se investigar a experiência vivida, a fim de compreender aquilo que se estuda, a *forma* de coleta de dados exige uma preocupação com a fidelidade daquilo que efetivamente se deu.

Coletar dados predominantemente descritivos tem sido aceito como uma das características da pesquisa qualitativa. Distintas naturezas dos dados, o percurso para coleta, transcrição e análise, dentre outros elementos, têm se mostrado de difícil apreensão para os que se defrontam com o modo qualitativo de pesquisar.<sup>9</sup>

Considerando-se que os dados coletados são elementos fundamentais para a compreensão do que se investiga, “*Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento: possíveis conseqüências para a Educação Matemática*”, teve-se o cuidado de citar os textos selecionados para a pesquisa, insinuando-se os porquês da seleção.

---

<sup>8</sup> BICUDO (1994, p. 19).

<sup>9</sup> GARNICA (2002 a, p. 9-10).

Lançando-se “um olhar” atento – aos *"sujeitos da pesquisa"*, a fim de perceber como estariam expressando suas concepções, mais especificamente a concepção de conhecimento – e grávido de curiosidades em saber como *essas compreensões* poderiam ser relevantes para a Educação Matemática, com conseqüências no ensino e aprendizagem *da* Matemática, perplexidades entraram em cena: a análise e a interpretação.

Entretanto, não há compreensão nem tampouco interpretações plenamente desenvolvidas e que dêem conta de todas as dimensões do fenômeno interrogado. Mas há sempre o andar em torno, cuidadoso, que solicita rigor e sistematicidade. Estes aspectos são essenciais em uma pesquisa, qualquer que seja a concepção de ciência assumida pelo pesquisador, estando presentes já no modo de interrogar o fenômeno, de colocá-lo em suspensão, de descrevê-lo, de buscar as invariâncias, de chegar à essência, de refletir sobre ela.<sup>10</sup>

Dizendo de outro modo, busca-se compreender o fenômeno “conhecimento”, no envolvimento dos sujeitos ao lidarem com ele e a ele se referirem nas suas comunicações em linguagem escrita. Busca-se, assim, pelo seu significado, à luz da região de inquérito e à luz da compreensão do pesquisador, para quem a interrogação fez sentido<sup>11</sup>, e cujo significado é elaborado no contexto onde ela foi formulada.

Na modalidade hermenêutica, o pesquisador formula-se a interrogação *qual é o significado destas expressões?* Na análise das descrições, que se inicia com uma leitura cuidadosa, ele busca encontrar experiências ligadas a conteúdos.

A análise dos dados e o modo como eles são relacionados pelo pesquisador, fundamentam-se na comparação das respostas dos sujeitos participantes.

Entretanto, considera Martins e Bicudo<sup>12</sup>, quando o pesquisador “chega a um sentido do todo ao interpretar o descrito, já começa a configurar-se em sua mente o tipo de análise que vai se propor a realizar dentro da modalidade de pesquisa escolhida”.

---

<sup>10</sup> BICUDO (1993, p. 18).

<sup>11</sup> Ibid., p.19.

<sup>12</sup> MARTINS e BICUDO (1989, p. 39).

Pensando sobre o conteúdo do tema da questão proposta, o “sujeito da pesquisa” dá explicações: é o seu discurso, isto é, os dados básicos da investigação. Ou seja, identificadas as unidades de significado do discurso, momento onde o pesquisador procura compreender o que está sendo mostrado, recorre ao léxico, à história, à legislação, aos usos e costumes, a fim de interpretar os símbolos e os signos contidos no discurso. A seguir, o pesquisador busca a convergência das unidades de significado, através das interpretações que fez, e constrói, assim, o seu discurso. No passo seguinte, ele interpreta seu próprio discurso e pratica a transcendência, ou seja, realiza uma reflexão sobre o significado de seu próprio discurso.<sup>13</sup>

Quando o sujeito, o depoente, conta sua experiência, descreve o que viveu, ele não está dando significados, mas, sim, informações. É o pesquisador quem atribuirá significado à descrição do depoente. Assim, é necessário “que os pesquisadores tentem compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações, atribuindo, ele próprio, significado a elas, a partir do que foi a ele relatado.”<sup>14</sup>

O pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, uma vez que todos os dados da realidade são considerados importantes.<sup>15</sup> Os dados são as situações vividas pelos sujeitos, sendo que a sua obtenção se dá através das descrições desses sujeitos que vivenciam a experiência.

A primeira pessoa – EU – retorna à cena.

Após uma “constituição” dos discursos de cada *sujeito*, procurei por semelhanças e “proximidades”, pinçadas de suas “vozes”. Inspirando-me no momento analítico chamado pelos fenomenólogos de “análise nomotética”<sup>16</sup>, pude perceber que

---

<sup>13</sup> FINI, M.I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 32.

<sup>14</sup> GARNICA e MODESTO (2003 b, não paginado).

<sup>15</sup> LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 12).

<sup>16</sup> Sobre esse assunto, sugere-se: GARNICA e MODESTO (2003b, não paginado); GARNICA e FERNANDES (2002b, p.8); BICUDO (2000, p. 71-102); KLUTH, V.S. A rede de significados: imanência e transcendência: a rede de significação. (In: BICUDO, 2000. p. 105-140).

alguns dos aspectos tratados por Husserl e Merleau-Ponty, sobre “mundo”, “homem”, “outro” “sujeito”, “objeto” e “conhecimento”, não apenas possibilitam estabelecer íntima relação entre Fenomenologia e Educação Matemática, mas, sobretudo, perceber que suas concepções não se excluem.

Tudo se passa como se “ao olhar de Merleau-Ponty, a tonalidade do pensamento husserliano – o último Husserl – adquirisse vibração”. Vale dizer, é a consciência alardeando “Eu existo, eu tenho um corpo inserido num mundo que existe para mim e que me possibilita perceber: é a coisa visível a ver-se, é a visão a fazer-se visível e isto é reflexão”.

Precisamente, aqui, recorro a uma grande preocupação de Husserl: *cessar a divisão entre o saber sistemático (científico) e o saber progressivo (do mundo da vida)*.<sup>17</sup>

Nessa atmosfera, o pensar dos *sujeitos*, revelado pelas palavras expressas por meio da linguagem escrita, serve para entender o sentido e o significado que atribuem ao conhecimento. Portanto, é perspicaz o questionamento: “como descobrir um modo de conhecimento que não se separe da experiência e que, contudo, permaneça filosófico?”.

A solução para o problema é buscada na intuição das essências, *modo* de conhecimento que tem o caráter concreto do conhecimento psicológico e a dignidade do conhecimento filosófico.<sup>18</sup> O conhecimento das essências é intuição, mas diferente daquela que nos permite captar fatos singulares. As essências são conceitos, isto é, objetos ideais, permitindo distinguir e classificar os fatos.

Bicudo e Garnica<sup>19</sup> referem-se a um artigo de Morris Kline que defende ser equivocada “a visão da abordagem dedutiva e formal como sendo a essência da Matemática”. Kline pretenderia, “apoiado em exemplos históricos extremamente esclarecedores, restabelecer o primado da intuição nos processos de criação do conhecimento matemático, advogando para que essa atenção à intuição seja levada às salas de aula como proposta pedagógica”.

---

<sup>17</sup> Cf. MERLEAU-PONTY (1999, p. 132).

<sup>18</sup> MERLEAU-PONTY (1990b, p. 157).

<sup>19</sup> BICUDO e GARNICA (2001, p. 57-59).

Ainda, segundo Bicudo e Garnica, ao recordar que Gauss afirmou: ‘Tenho meu resultado, mas não sei como obtê-lo’, Kline teria considerado que...

... o investigador em Matemática ou em outra ciência, entretanto, não trabalha num rigoroso esquema dedutivo, pois faz uso essencial de sua imaginação e procede indutivamente, apoiado por expedientes heurísticos. Pode-se dar numerosos exemplos de matemáticos que descobriram teoremas da maior importância que eles mesmos não puderam provar. Poderíamos, então, nos recusarmos a reconhecer isso como uma enorme realização e, (...) insistir que isso não é matemática?<sup>20</sup>

Acrescento, aqui, uma inquietação: o “erro” do aluno não poderia estar expressando “aquele conhecimento que ele intuiu ao viver suas experiências”? Será que esse aluno não pode ser “diferente” e ainda estar certo? Aquele professor que considera, por intuir, que “o conhecimento é uma vivência psíquica”, não perceberia a possibilidade de um horizonte de perfis dos pensamentos de seu aluno, exteriorizados no ambiente da sua aula?

Considerando o aluno como *sujeito* inserido no mundo da vida, no mundo vivido, e em relação com os outros *sujeitos* que percebem como ele os fenômenos relacionados à vida de ser humano, e incluindo-se nessa comunidade de *sujeitos* aquele mesmo professor, não poderia haver duas ou mais respostas para a mesma pergunta e todas serem corretas?

Na região de inquérito de uma Educação Matemática preocupada com um conhecimento, um ensino e uma aprendizagem inseridos no mundo-da-vida das personagens “professor-turma”, qual seria a diferença entre “ $1+2 = 3$ ” e “ $1+2$  parece 3”? Ou talvez, ainda, “ $2-1-1 = 0$ ” e “ $2-1-1$  “é” um monstro”?

Segundo Husserl, pela “reflexão”, a compreensão das vivências é factível. É o movimento reflexivo que viabiliza à consciência auto-abranger-se, autoconhecer-se: é o ato do *Self* focando as manifestações das percepções primeiras. É *o sentido da transcendência na Fenomenologia, isto é, uma percepção retrospectiva do vivido*.

---

<sup>20</sup> KLINE, M. Logic versus Pedagogy. *The American Mathematical Monthly*, v. 77, n. 3, 1970, p. 264-282 (Cf. BICUDO; GARNICA, 2001, p. 58-59).

Recordo, também, que, homem preocupado com a Educação, tendo desenvolvido pesquisas no terreno da pedagogia e da psicologia, cujos resultados estão sendo considerados em trabalhos sobre “ciências da mente”, para Maurice Merleau-Ponty: “Verdade e vida interindividual estão relacionadas”, “O ‘sou’ tem prioridade sobre o ‘penso’, que repousa no ‘percebo’ e este coloca a consciência no inacabado e na ambigüidade”, “O retorno ‘as coisas mesmas’, conduz à volta para um mundo de antes do conhecimento e a um sujeito fadado-ao-mundo”, “A relação homem-mundo dá-se pelo primado da percepção”, “Quando o filósofo sai de si mesmo, para se enveredar no mundo, apropriando-se desse mundo, e, na volta, ao construir sua interioridade, então o saber se dá em *devoir*”, “O filósofo como homem deve emergir no mundo e estar em relação com os outros homens, pois é com eles que descobrirá a verdade.”

Merleau-Ponty considerou, ainda, que a fala – que aqui vou considerar como “1+2= 3” – é instituída, pois estamos numa comunidade lingüística, mas é também instituidora – e que aqui vou considerar como “1+2 parece 3” –, pois as significações disponíveis sofrem “deformação coerente” em virtude da qual as palavras dizem o que nunca disseram.

Mas, também, considerou que “Verdade e vida interindividual estão relacionadas e toda mudança no conhecimento do homem tem relação com uma maneira pessoal dele, de exercer sua existência”, “As confrontações intersubjetivas versam sobre a estrutura inteligível do mundo percebido e os objetos que não pertencem ao círculo do percebido pertencem então à ordem das significações e não à ordem das existências” e “Uma coisa não é efetivamente *dada* na percepção, sendo interiormente retomada por nós enquanto ligada a um mundo.”<sup>21</sup>

Qual sentido se pode atribuir às palavras de Husserl quando diz que “refletir é desvelar um irrefletido que está à distância, porquanto já não somos ingenuamente esse irrefletido, o qual, porém, não podemos duvidar ser atingido pela reflexão, já que

---

<sup>21</sup> “Elucubrações” baseadas em algumas obras de Merleau-Ponty: *A Estrutura do Comportamento* (1975), *Fenomenologia da Percepção* (1999), *Merleau-Ponty na Sorbonne* (1990a, 1990b) *Elogio da Filosofia* (1986), *Signos* (1991), *O Olho e o Espírito* (2002a), *O Visível e o Invisível* (1984), *A Prosa do Mundo* (2002b) e *A Natureza* (2000).



é por ela mesma que temos noção dele”? O que Husserl poderia estar querendo dizer com aquilo que não disse, ao considerar a dialética “retorno de si” e “sair de si”? Ora, ele não afirmou, também, que “Hoje, depois de vinte anos de trabalho contínuo, há muitas coisas que não mais acato”?<sup>22</sup>

Essas afirmações de Husserl não poderiam estar na gênese de uma outra afirmação de Merleau-Ponty, quando este considera que “o inconsciente é um saber informulado que não queremos assumir”?<sup>23</sup>

Mas, o que temos aqui? Husserl e Merleau-Ponty se posicionando frente às pressuposições cartesianas sobre a possibilidade de uma separação nítida entre razão e emoção? Aliás, a Fenomenologia desempenha papel importante na maturação do problema, que uma fronteira só pode separar regiões da mesma natureza.<sup>24</sup>

Qual a importância dessas “elucubrações” à Educação Matemática, ao ensino *da Matemática*?

Ora, a ciência não prioriza pensamento e sensação? Como a realidade da escola lida com a subjetividade dos sentimentos? Como bloquear, de modo natural, a proliferação de indivíduos não preocupados com as conseqüências das aplicações dos seus conhecimentos? A temática dos valores e a concepção de um inconsciente coletivo<sup>25</sup> não poderiam contribuir favoravelmente para essa questão, levando à percepção de que o homem finito possui possibilidades infinitas, que o colorido do seu

---

<sup>22</sup> Citado no tópico 3.2.1, Capítulo III.

<sup>23</sup> MERLEAU-PONTY (1991, p. 259).

<sup>24</sup> Ver: LYOTARD (1986, p.52).

<sup>25</sup> Enquanto o “inconsciente pessoal” consiste em sua maior parte de “complexos”, o conteúdo do “inconsciente coletivo” consiste em sua maior parte de “arquétipos”. Se aquele é composto essencialmente de conteúdos que certa feita foram conscientes, tendo desaparecido do campo da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do “inconsciente coletivo” nunca foram conscientes e, portanto, nunca foram individualmente adquiridos, mas devem sua existência exclusivamente à hereditariedade. “Complexos”, aqui, como “grupos de idéias carregadas emocionalmente”, sendo exclusivamente pessoal. É através dos “arquétipos” que a psique se liga à natureza. São sistemas de prontidão para a ação e, ao mesmo tempo, imagens e emoções. Jung considerava instinto e arquétipo indissociáveis. Sobre o assunto, sugere-se as obras: *Memórias, sonhos e reflexões*, *A dinâmica do inconsciente* e *O homem e seus símbolos*, de Carl Gustav Jung.

horizonte terá mais “vida” quando o *eu* e o *Outro* participarem, como sujeitos-inseridos-no-mundo-da-vida no *dever* de uma humanidade mais feliz?<sup>26</sup>

E esses sujeitos não poderiam estar sendo representados pelo *professor e sua turma*?

Afinal, como “lida” o professor com o seu próprio conhecimento, ou ainda, que conhecimento o professor “procura” no seu aluno, na sua turma: o conhecimento pelo conhecimento ou nexos teleológicos com o mundo vivido?

Faço, aqui, *o resgate de uma das minhas* vivências, com a intenção de contribuir para duas questões: “a necessidade da formação continuada do professor” – de Matemática, neste caso – e “como o professor de Matemática lida com o seu conhecimento matemático, relacionando-o ao mundo da vida”.

Cenário: aula de Matemática, uma turma de 6ª série, ano de 1979, um sábado ensolarado, verão, segundo ano de experiência com o “ensino *da* Matemática”, primeira experiência com o Ensino Fundamental, “Seminário Menor”, (localizado na Rodovia do Café), em Curitiba.

Eu:  $\square + 8 = 18$ . [escrevo “isto”, no quadro negro, que era pintado de verde].

Um Aluno: 10

Eu (para o aluno que respondeu): Mas você fez todas as passagens, assim tão rápido? Você fez:  $\square + 8 = 18 \Rightarrow \square = 18 - 8 \Rightarrow \square = 10$ , não fez?

O aluno: (silêncio).

Eu:  $\square - 25 = 62$ . (escrevo “isto”, no quadro, que continuava “verde”).

O aluno: 87

Eu (para o aluno): De novo, assim, tão rápido? Está fazendo todas as passagens, “igualzinho” como está no livro? Você está fazendo:  $\square - 25 = 62 \Rightarrow \square = 62 + 25 \Rightarrow \square = 87$ , não está?

O aluno: Fiz de cabeça.

Eu: De cabeça? ... Mas... como você fará, quando for com fração e números com vírgula????????????!!!!!!!!!!!!!!

---

<sup>26</sup> Parágrafo inspirado em Nilson José Machado. (Cf. SAIANI, C. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. Apresentação: Nilson José Machado. São Paulo-SP: ESCRITURAS, 2000).

Os anos passam... Em 2003, participo do evento “Formação de Professores: Experiências, Subsídios Teóricos e Críticas”. Evento acontecido no CETEPAR, em Curitiba, nos dias 15, 16 e 17 de dezembro, cujos proponentes eram: Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-DEM/SEEDPR e a Universidade Federal do Paraná-UFPR. Para a alegria dos participantes, contou-se com a presença dos docentes: Antonio Carlos Carrera, Rômulo Campos Lins e Antonio Miguel. No dia 16, terça-feira, muito sol, o Prof. Rômulo, tecendo considerações sobre “práticas de professores”, assim se expressou: “Falar do mundo à volta da gente, eu posso falar de várias maneiras. E daí... que eu tenho experiência? E se a minha experiência for equivocada? Adulto é que fica contando 1, 2, 3,... porque pensa que a criança é “bocó” e não sabe contar números grandes”. Justificou-se, para mim, naquele momento, num fato ocorrido há 24 anos, no Seminário Menor, o como “lidei” com meu conhecimento matemático, minha experiência vivida, meus conhecimentos não-matemáticos, ao relacionar “toda essa bagagem” com minha distorcida visão do mundo-da-vida do meu aluno. Mundo no qual, eu, também, estou inserida. No mesmo instante, “revivi” minha experiência, ocorrida no Grupo Escolar Cel. José Soares Marcondes, quando, pelo fato de perceber “1+2”, não como “3”, mas como “1+2 parece 3”, minha professora “classificou-me” como sendo “um caso para tratamento de cabeça”. Esta “classificação” da minha professora, *fundamentada no modo como ela lidava com os seus conhecimentos*, causou meu afastamento da escola, por dois anos – meu pai não queria “passar outra vergonha igual a essa” –, além de “ter que suportar meus espantados e preocupados primos” aos cochichos: “*Ela pensa que 1+2 parece 3*”.

Aqui e agora, estou pedindo desculpas à classe dos professores de Matemática, pelo modo como *lidei* com meus conhecimentos, no ano de 1979, no exercício da minha profissão: professora de Matemática, com seus *conhecimentos matemáticos sistematizados desvinculados do mundo da vida*.

Retomando meu questionamento anterior: que conhecimento o professor “procura” no seu aluno, na sua turma? Enquanto sujeito-no-mundo-da-vida, estaria o

professor *procurando*, no seu aluno, na sua turma, conhecimentos sem quaisquer conseqüências de ordem moral na experiência humana?

Pois que seja feito, aqui e agora, *respeitoso silêncio para se ouvir educadores brasileiros confidenciando, entre si, algumas das suas preocupações...*

**M:** Como seres humanos, nossos alunos estão se projetando sempre para além de si mesmos, para o mundo imediato em que vivemos. Há investigadores procurando estabelecer as causas primárias no processo de ajustamento dos indivíduos. A atenção desses especialistas está voltada para a importância do processo de relações humanas em todas as atividades. Num esforço para explicar o estabelecimento e o funcionamento dos problemas humanos de ajustamento, os investigadores parecem concentrar sua atenção no processo de organização social, valores em conflito, relações interpessoais e aspectos característicos no desenvolvimento da personalidade. Por que estou dizendo isto? Porque nem todas as percepções do universo se realizam na escola. Enquanto crianças de nove anos desenham galáxias e naves espaciais, ainda existem professores que estão distantes dessas possibilidades. Enquanto alguns projetam um mundo para o século XXI, há aqueles que se situam na cultura do século XIX. Isto é muito triste.<sup>27</sup>

**F:** Quando vivemos a autenticidade do ensinar-aprender, participamos de uma experiência total enlaçada com a decência e a seriedade. Educar e educar-se é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem. Por isto, sabem que podem chegar a saber mais, em diálogos com aqueles que pensam nada saber. É nosso dever ouvir com atenção a quem nos procura, não importando seu nível intelectual. O ser humano aprende a ser “humano” aprendendo as significações que os outros humanos dão à vida. Quando o aluno não é capaz de recriar ou refazer o ensinado é porque não existe validade no ensino. É preciso ousar, sem temer ser chamado de a-científico, para dizer cientificamente que ensinamos e aprendemos com sentimentos, emoções, desejos, medos, dúvidas, paixão e razão crítica: jamais com esta, apenas. Só existe saber na busca permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. E mais: ensinar exige convicção de que a mudança é possível.<sup>28</sup>

**D:** Penso que o momento da emergência do novo, face às insuficiências do velho, é próprio da evolução do conhecimento e do comportamento humanos. Tenho para mim o seguinte: ao se desvincular a Matemática das outras atividades humanas, pratica-se um dos maiores erros na educação, em particular na Educação Matemática. Considero lamentável que a Educação Matemática venha sendo praticada como mera transmissão de técnicas e nomes. Minha proposta é que a presença de idéias matemáticas seja recuperada em todas as ações humanas. Insisto num ponto: a motivação básica para tudo que fazemos – pesquisa, ensino – é a melhoria da qualidade de vida do homem. Nós, matemáticos, temos um cabedal de conhecimento acumulado durante milhares de anos e, talvez, mais

<sup>27</sup> Paráfrases: MARTINS (1992, p. 81-82, 112).

<sup>28</sup> Paráfrases: Paulo Freire (In: SCANDIUZZI, P. P. Educação matemática indígena: a constituição do ser entre os saberes e fazeres. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática: pesquisa em educação.** São Paulo: CORTEZ, 2004. p. 186-197; CADERNO PEDAGÓGICO. Semana Paulo Freire. Rio Grande do Sul: [s.n.], n. 2, maio. 2001. p. 12, 18, 25, 30, 38, 40, 42, 75).

do que qualquer outra manifestação do conhecimento humano, a Matemática seja universal. Isto significa que ela permite uma análise crítica sobre seu papel na melhoria da qualidade de vida. Penso que a adoção de uma forma de ensino mais dinâmica, mais realista e menos formal, mesmo no esquema de disciplinas tradicionais, permitirá atingir objetivos mais adequados à nossa realidade. Atitudes e valores da sociedade, como um todo, causam reflexos na escola. Há o quadro de mudança social, política, econômica, comportamental, bem como da ciência e da tecnologia, que atravessamos. Tudo isso resulta no questionamento dos valores morais que têm papel fundamental nesse complexo. E deste, Matemática e conseqüentemente Educação Matemática, são parte. É um fato: como educadores, corre-se o risco de sermos meros repetidores do passado e condicionadores dos nossos alunos. Por outro lado, num contexto de humildade e generosidade, podemos transmitir a eles a fé no papel que o conhecimento científico poderá desempenhar na melhoria da qualidade de vida das gerações futuras. É o que penso.<sup>29</sup>

**R:** Eu penso que, fenomenologicamente, a cultura brasileira é uma realidade complexa, polimorfa. Há sempre sentido na maneira como os homens vivem no mundo e isto é de suma importância para a educação entendida *como* aprendizagem humana e significativa da cultura. Segundo a Fenomenologia, um dos aspectos mais importantes do fenômeno humano é a apropriação do seu sentido. O homem é constantemente ameaçado de viver sem perceber o sentido que sua vida está realmente tendo. A expressão “corpo-próprio” significa a dimensão consciente do sujeito humano em sua condição corporal. A educação aparece como um projeto de personalização do sujeito, considerando-o sujeito-ativo da história e da cultura. O problema que se coloca é o de saber até que ponto o “educando” se torna sujeito da cultura como sujeito-agente do discurso cultural, histórico e social. Em psicanálise lacaniana, consiste em o sujeito deixar de ser *falado* para se tornar *falante*. Entendida como práxis educativa, a educação poderá ser descrita como um esforço dos educandos e educadores na compreensão do sentido do relacionamento dialético entre a estrutura do sujeito e a do mundo. Nesta compreensão, eles terão acesso à condição de sujeitos da cultura, pela apropriação do sentido da existência. Percebe-se, assim, a importância cultural do ensino-aprendizagem. Pela aprendizagem, entramos na esfera da humanização. Pelas filosofias contemporâneas, nem tudo, no homem, é consciência. Reconhecem uma dimensão social da própria consciência individual e a não-consciência nunca é absoluta, só nos casos patológicos de perda da razão. Em termos que lembram a Fenomenologia, podemos falar de uma experiência básica de “senso comum” ou de percepção primitiva do sentido do mundo. Jung, e mesmo Freud, mostram a existência de uma arqueologia inconsciente e primitiva na qual se enraíza a vida da consciência. Só uma conscientização dessas dimensões profundas das raízes culturais inconscientes permitirá o acesso a uma consciência crítica. Pergunto: o que visa a educação? Ora, é a passagem da consciência ingênua a uma consciência crítica, e desta à consciência prática. E isto num processo permanente de re-confrontos com o mundo cultural, percebendo-se o homem, a si próprio, como ser-ao-mundo e no-mundo. Quanto a mim, é o que penso.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Paráfrases: D’AMBRÓSIO, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 97-98; \_\_\_\_\_. Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática: pesquisa em educação**. São Paulo: CORTEZ, 2004. p. 28-29; \_\_\_\_\_. **Da realidade à ação**. São Paulo: SUMMUS, 1986. p. 16-99; \_\_\_\_\_. Prefácio. XAVIER, C.R. **A permuta dos sábios: um estudo sobre as correspondências entre Carl Gustav Jung e Wolfgang Pauli**. São Paulo: ANNABLUME, 2003. p. 17.

<sup>30</sup> Paráfrases de alguns dos pensamentos de REZENDE (1990, p. 68-76).

**B:** Também, eu penso. Penso que ao refletir sobre a contribuição da Fenomenologia à educação, estarei dando conta de responder às interrogações do nosso tempo, sobre a educação, o pedagógico, a formação do professor. Ao olhar fenomenológico, aluno e professor deixam de ser vistos como objetos naturais de um mundo físico e passam a ser dados à consciência desses mesmos sujeitos. Isso significa que estão dados como objetos intencionais, passam a ser *Outros* para cada *Eu*. Também, nesse olhar, a aprendizagem e o ensino deixam de ser decompostos em partes. Aluno e professor se percebem, trabalham com a percepção, explorando-se os modos pelos quais o fenômeno se mostra aos presentes à situação de ensino e aprendizagem. É um cenário onde se pode explorar, pedagogicamente, a percepção e a intuição, contribuindo para que o mundo e as atividades realizadas pelo professor e aluno façam sentido para eles. Como ponto alto, tem-se, aqui a reflexão. Voltar-se para as experiências vividas, tomando-se ciência da trajetória percorrida e de si-mesmo vivenciando a experiência de si e do *Outro*, tudo isso possibilita ao aluno “ver” o mundo com o olhar fenomenológico: não tomando a si, aos Outros, aos demais seres vivos e objetos culturais como objetivamente dados, mas se assumindo “sendo” com os Outros na cotidianidade do mundo-vida. É assim que penso.<sup>31</sup>

Mas, o que é isto? *O que ouço estará adequado ao que percebo?* A Matemática estaria relacionada com os “arquétipos”? Reações advindas do inconsciente podem aflorar na relação professor-aluno? Existiria alguma espécie de “memória sentimental” em relação à Matemática? Os conceitos de inconsciente coletivo e arquétipo<sup>32</sup> têm alguma coisa “a ver” com a Educação, com a Matemática, com a... Fenomenologia?

Mas, não foi Husserl quem afirmou: “Todo o mundo cultural, sob todas as formas, existe por meio da tradição. *A tradição é o esquecimento das origens*” (*The Origin of Geometry*)? Aliás, Husserl não “andou” fazendo leituras sobre as culturas primitivas, civilizações orientais? Não “andou” mencionando “anjos”, “demônios” e “mitos”? Merleau-Ponty não afirmou que *é preciso buscar a “origem” do objeto na “experiência”*?

Esse cenário poderá contribuir na explicitação do significado implícito na relação professor-conhecimento-mundo-da-vida?

---

<sup>31</sup> Paráfrases: BICUDO (1999b, p. 43, 47-49).

<sup>32</sup> “Arquétipos” como os conteúdos dominantes do inconsciente coletivo, contendo ao mesmo tempo imagem e emoção. O inconsciente coletivo contém a totalidade de todos os arquétipos como princípio de todas as experiências humanas universais. As formas das representações arquetípicas – não os seus conteúdos – podem ser herdadas e podem ser comparadas aos esquemas inatos nos animais, como a construção de ninho, a dança das abelhas, por exemplo. Neste contexto, “psique” é a totalidade de todos os processos conscientes e inconscientes. (DORSCH; HÄCKER; STAPF, 2001, p. 77-78)

Ou seja, esses questionamentos e considerações podem trazer contribuições para a questão “o modo como o professor lida com o seu conhecimento matemático, com o seu conhecimento não-matemático, relacionando-os com seu trabalho profissional e com o mundo vivido”?

Simplesmente, muita contribuição.

Há quem defenda que “a criação em Matemática não é mais do que um trabalho do inconsciente pessoal”. Mas há, também, quem defenda que “a Matemática parece estar enraizada no inconsciente coletivo”.<sup>33</sup> Há quem considere que o homem deve ser educado para chegar a ser o que é, enquanto há quem considere que o homem deve ser educado para chegar a ser o que não é.

Num universo que leva em consideração “inconsciente”, “self” e “transferência”, o educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas desenvolvê-la por meio de si próprio.

Sua cultura não deve estacionar, pois de outro modo, começará a corrigir nos alunos os defeitos que não corrigiu em si próprio. E o “bom exemplo” é o melhor método de ensino: uma espécie de conhecimento transmitido de modo inconsciente. “Erraríamos quanto ao sentido de uma psique individual se quiséssemos interpretá-la *na base de opiniões preconcebidas*, ainda que estejamos muito inclinados a fazê-lo. Para o médico, isso significa o estudo individual de cada caso, para o educador, o estudo individual de cada educando.”<sup>34</sup>

Mas que cenário é esse? Trata-se de um cenário que vem ao encontro de uma das características da fenomenologia da educação, para a qual “o mestre desempenha um papel muito importante, pois a *intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando.*” *O que estou colocando, aqui, é a diferença entre aquele professor que “compenetra-se” no seu aluno, sabendo dizer, portanto, a palavra exata no momento certo, e aquele professor “mergulhado” em suas cogitações e problemas, e que por isto não se apercebe das dificuldades de compreensão por parte de seus alunos.*<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Hadamard e Jung, respectivamente (Cf. SAIANI, 2000, p. 4).

<sup>34</sup> JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: VOZES, 1981a. p. 98.

<sup>35</sup> Ver: JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981b. p. 382.

Não pretendo, aqui, “psicanalisar professores e alunos”, mas instigar discussões e chamar à atenção para “possibilidades”: o professor de Matemática, com o seu conhecimento matemático, os demais conhecimentos que possui e o modo como lida com esses conhecimentos na relação professor-turma-mundo vivido, não poderia contribuir para que “o aluno” se desenvolva individualmente? Não seria esta uma forma de “focar” a educação individual, sem prescindir da educação coletiva?”<sup>36</sup>

Questão que coloco: se a Matemática estiver relacionada com os arquétipos, isso não leva à “presença”?

Pois, estou colocando, aqui, mais do que “a presença da Matemática no Homem” e “a presença do Homem na Matemática”. Estou colocando, aqui, mais do que “a presença Homem-Matemática no mundo”. Ou seja, estou falando, aqui, da presença de uma estreita relação entre Fenomenologia e Educação Matemática.

É pertinente recordar que, segundo BICUDO<sup>37</sup>, *para ver a educação sob o “olhar fenomenológico”, é preciso avançar a partir dos trabalhos de Husserl e investigar temas importantes como tradição, discurso, linguagem, hermenêutica, percepção, corpo-próprio, tratados por seus seguidores, principalmente Heidegger, Gadamer, Ricoeur e Merleau-Ponty.*<sup>38</sup>

A Educação Matemática está diretamente relacionada com Filosofia, Matemática, Psicologia, Sociologia, e com colaborações da História, Antropologia, Semiótica, ou seja, apenas o conhecimento da Matemática e a experiência de magistério *não* garantem competência a qualquer profissional que trabalhe com a Educação Matemática.

Considerando os resultados de pesquisas envolvidas, direta ou indiretamente, com temáticas candentes no cenário educacional atual, Saiani chegou a conclusões extremamente importantes em Educação. Usarei algumas dessas conclusões de Saiani,

---

<sup>36</sup> Parágrafo inspirado em SAIANI (2000, p. 27). “Individualidade” está sendo entendida, aqui, como nossa singularidade mais íntima e incomparável. Significando, também, que nos tornamos o nosso próprio *Self* (JUNG, C.G. **Estudos sobre psicologia analítica**. Petrópolis: VOZES, 1978b. p. 163).

<sup>37</sup> BICUDO (1999b, p. 43-44);

<sup>38</sup> Ver: APÊNDICE 2.



relacionando-as com idéias de Husserl e Merleau-Ponty, com a intenção de caminhar para o fechamento deste trabalho, cuja questão diretriz fora, reitera-se, “*Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento: possíveis conseqüências para a Educação Matemática*”.<sup>39</sup>

É indispensável resgatar que a Matemática não, apenas, originalmente, surgiu como parte da vida diária do homem, mas, provavelmente, está relacionada com o desenvolvimento, nele, de conceitos matemáticos. Todos os povos civilizados estudam Matemática. Ela pode ser identificada em qualquer civilização conhecida e qualquer comunidade primitiva possui alguma forma de Matemática.<sup>40</sup> É o caso, por exemplo, de sistemas de numeração usados entre povos primitivos, relacionados às suas necessidades, e que mostram existir, no homem, uma tendência a contar:

Os nativos australianos (...) eram pouco dados ao comércio e, assim, só sentiram necessidade de nomes de números até três ou quatro e, para os hotentotes, cinco era um limite suficiente. Entre os povos da Papua, os de Paraido contavam até dez, enquanto os de Pauwi, vivendo no interior, acharam o cinco suficiente para suas necessidades. Os kafirs, entretanto, possuindo rebanhos de gado, contaram até 100 ou mais, enquanto os núbios e os abissínios, representando uma civilização mais avançada, freqüentemente usam até mil ou um milhão, sem uma aparente influência européia.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Dos autores considerados por Saiani, cita-se: MACHADO, N.J. **Matemática e realidade**. SP: CORTEZ, 1989; BELL, E.T. **Historia de las matematicas**. México, Fondo de Cultura Econômica, 1995; SMITH, E. D. **History of mathematics**. New York, Dover, 1958; DAVIS P. J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Lisboa: GRADIVA, 1995; DANTZIG, T. **Número: a linguagem da ciência**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1970; FRANZ, Marie-Louise Von. **Nombre et temps**. Paris: La Fontaine de Pierre, 1983; \_\_\_\_\_. **Adivinhação e sincronicidade**. São Paulo: CULTRIX, 1985; ROBERTSON, R. **Guia prático da psicologia junguiana**. São Paulo: CULTRIX, 1995; JUNG (1978a, 1978b, 1981a, 1981b); JUNG, C.G. **A dinâmica do inconsciente**. Petrópolis: VOZES, 1984; \_\_\_\_\_. **The archetypes and the collective unconscious**. Princeton University Press, 1990; BOYER (1974); SHARP, D. **Léxico junguiano**. São Paulo: CULTRIX, 1993; KUPFER, M.C. **Freud e a educação**. 3. ed. São Paulo: SCIPIONE, 1995; EDINGER, E.F. **Ego e arquétipo**. São Paulo: CULTRIX, 1989; KAST, V. **Sísifo**. São Paulo: CULTRIX, 1992; GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia**. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1978.

A inclusão das idéias de Saiani, nesta pesquisa, é precisamente *alertar para a necessidade da formação continuada do professor*. Pois, apenas o conhecimento da Matemática e a experiência de magistério não garantem competência a qualquer profissional que trabalhe com a Educação Matemática. Saiani, *professor de Matemática*, teve a “colaboração entre consciente e inconsciente” como pano de fundo para sua investigação: presença de arquétipos na especificidade da relação professor/aluno e eventuais implicações dessa presença na prática pedagógica, por meio do ensino da Matemática.

<sup>40</sup> BOYER, C.B. **História da matemática**. São Paulo: EDGARD BLÜCHER, 1985. p.1.

<sup>41</sup> SMITH, E. D. *History of mathematics*. New York, Dover, 1958. p. 13 (Cf. SAIANI, 2000, p. 82).

Parece haver uma outra tendência matemática presente desde o homem pré-histórico, que é o uso de formas geométricas, e há quem defenda que as intuições geométricas antecedem histórica e psicologicamente às intuições aritméticas.<sup>42</sup>

As necessidades de sobrevivência obrigam a que os seres humanos descubram “não uma vez, mas sempre, *em cada vida humana*, o conceito de linha reta, o caminho mais curto daqui para ali, a ação que é seguir diretamente em direção a algo”. Pode ser citado o caso do círculo – intuído no sol nascente, em uma noite de lua cheia, e aplicado em uma cabana circular em uma tribo da África ou do Alto do Xingu –, também presente no modo como um jardineiro, aparentemente sem instrução matemática, utiliza uma corda e uma estaca para traçar um canteiro circular.<sup>43</sup> Assim, parece estabelecido que seres humanos possuem o “instinto matemático” (necessidade de contar e uso de formas geométricas) que se desenvolve ou não de acordo com as necessidades.

Essas considerações levam Saiani à seguinte afirmação: “o fato de se poder identificar a Matemática em qualquer civilização conhecida, bem como as reações viscerais que provoca em nossos alunos ou mesmo em alguns profissionais dedicados às Ciências Humanas, sugere que ela, de alguma forma, esteja relacionada com os arquétipos”.<sup>44</sup>

Jung formulou a hipótese de que os números naturais constituem um arquétipo de ordenação da realidade. A exploração dos números naturais permitiria avançar na penetração do domínio da realidade unitária da psique e da matéria.<sup>45</sup> Tem-se, aqui, um pano de fundo que sugere uma ligação entre o mundo psíquico e o mundo físico. Dizendo de outro modo, um evento psíquico rigorosamente associado a um observador, aquele que o sofreu e que lhe dá significado.

---

<sup>42</sup> Ver: SMITH (1958, p.15).

<sup>43</sup> Ver: DAVIS e HERSH (1995, p. 155); SAIANI (2000, p. 82-83). Saiani baseou-se em trabalhos de Bell (*Historia de las matematicas*, 1995), Smith (1958) e Davis e Hersh (1995). Sugestão de leitura: BOYER (1985, p. 1-6).

<sup>44</sup> SAIANI (2000, p. 81-82).

<sup>45</sup> Jung, no final de sua vida, formulou essa hipótese, e teria passado a incumbência de aprofundar a investigação à sua discípula Marie Louise von Franz (Cf. SAIANI, 2000, p. 84).

Ora, a necessidade de considerar o observador como parte integrante do fenômeno observado lembra a Física microscópica. Mas, lembra, também, uma certa afirmação, qual seja, “O conhecimento é vivência psíquica, é vivência do sujeito que conhece”.

*Estamos, assim, em pleno “território husserliano”.*

Acrescento, nestas considerações, que, para Jung, conteúdos do “inconsciente pessoal” devem sua existência à experiência pessoal<sup>46</sup>. Existirá, aqui, algum paralelo com a afirmação “a vivência é do sujeito que experiencia”?

Talvez se possa “olhar” de um outro jeito, como fez Merleau-Ponty<sup>47</sup>: o inconsciente não é um não-saber, pois é ele que escolhe o que, de nós, será admitido na existência oficial. Trata-se de um saber não-reconhecido, informulado, que não queremos assumir.

Os números naturais, diz Jung, não são como uma criação da consciência, mas um fator existente *a priori* na natureza exterior e interior: o número natural é um enigma, por ser “tanto descoberto como inventado”<sup>48</sup>.

Jung estaria se referindo à presença da Matemática no Homem e à presença do Homem na Matemática. Ou seja, à presença Matemática-Homem no mundo?

Saiani relata que podemos construir o conjunto dos naturais, através de uma vara, fazendo marquinhas e dizendo: “isto é um, isto é dois, etc.” Entretanto, quanto a esta situação, um junguiano diria que se trata de uma exemplificação de algo preexistente.<sup>49</sup>

Não seria possível “re-considerar” essa situação com as seguintes idéias de Merleau-Ponty<sup>50</sup>: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. Percepções novas substituem as percepções antigas, e mesmo

---

<sup>46</sup> JUNG, C.G. *The Archetypes and the collective unconscious*. Princeton University Press, 1990. p. 42 (Cf. SAIANI, 2000, p. 49).

<sup>47</sup> MERLEAU-PONTY (1991, 259).

<sup>48</sup> Cf. FRANZ (1983, p. 33).

<sup>49</sup> SAIANI (2000, p. 92).

<sup>50</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 122-123).

emoções novas substituem as de outrora, mas essa renovação só diz respeito ao conteúdo de nossa experiência e não à sua estrutura”?

Segundo Saiani, se admitirmos que toda consciência brota do inconsciente, não podemos deixar de nos voltar para as grandes idéias da Matemática, pois há uma relação do número com os dinamismos inconscientes, ou seja, o número como um arquétipo da ordem que se tornou consciente.<sup>51</sup>

*É possível estabelecer, com essa hipótese de Saiani, uma proximidade com algumas das idéias de Husserl.*

No universo husserliano, o homem do período pré-filosófico está voltado com todas as suas preocupações e sua atividade para o mundo no qual ele se inclui. E todos os processos psíquicos, os de cada *eu*, como o experimentar pensar, querer, têm certa objetividade. Indivíduos singulares são considerados como objetos psico-físicos, e em toda a parte impera a natureza física. O curso do desenvolvimento histórico é determinado: um olhar mais fugaz dirigido ao mundo circundante leva à superação da finitude da natureza, apesar do seu caráter aberto e indefinido. Descobre-se a infinitude, primeiro em forma de idealização da grandeza, da massa, dos números, das figuras, das retas, dos pólos, das superfícies, etc. A natureza, o espaço e o tempo tornam-se idealmente prolongáveis e divisíveis ao infinito. Da agrimensura nasce a geometria, da arte dos números a aritmética, da mecânica cotidiana a mecânica matemática: a natureza e o mundo intuitivos se transformaram num mundo matemático. A Antiguidade progrediu.<sup>52</sup>

Outra conclusão de Saiani: a relação Matemática com o inconsciente coletivo sugere uma explicação para o medo, o pânico irracional, que algumas pessoas, não somente crianças, sentem com relação à Matemática.<sup>53</sup> Nesse sentido, pergunto, poderíamos incluir aqui o mal estar que alunos, crianças e adultos, sentem diante de uma avaliação de Matemática: enjôo, dor de cabeça, diarreia, desmaio, febre, etc.?

*O que Merleau-Ponty diria quanto a isto?* Diria que a experiência traumática sobrevive como um “estilo de ser”. A ambigüidade do ser no mundo se traduz pela

---

<sup>51</sup> SAIANI (2000, p. 84, 93).

<sup>52</sup> HUSSERL (2002, p. 86-88).

<sup>53</sup> Op. cit. p. 89-99.

ambigüidade do corpo e as relações entre o “psíquico” e o “fisiológico” tornam-se pensáveis.

A corrente junguiana dá grande importância a dois conceitos: “projeção” (transferência) e “contratransferência”.<sup>54</sup>

Saiani, aplicando o “conceito de projeção” à *situação pedagógica*, tem as seguintes conclusões: “a vivência de aprender e ensinar é arquetípica, de modo que não são simplesmente conteúdos pessoais que são projetados no professor”; “fica justificada a postulação de um arquétipo do professor/aluno que se constela toda vez que ocorre uma aprendizagem significativa”; “parece viável a existência de um arquétipo relacionado com a transmissão de conhecimentos. Ele corresponderia a uma passagem importante da vida humana: etapa que antecede à vida adulta, cuja função envolve o desenvolvimento do ego, com a separação progressiva entre o *ego* e o *Self*”.<sup>55</sup>

Quais seriam as idéias suportes para essas conclusões? Teríamos, aqui, “um professor-que-ensina e um aluno-que-aprende”? Ou “uma relação da criança do professor com o adulto do aluno”, “aquela atmosfera simpática e fundamental para que ocorra a aprendizagem”?<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Jung abre uma possibilidade: os conteúdos arquétipos e não somente os do inconsciente pessoal poderiam ser transferidos (ou projetados). O conceito de *contratransferência* relaciona-se aos conteúdos inconscientes que o terapeuta projeta no paciente. Assim, um filho com medo de ser abandonado pela mãe apega-se a ela em vez de tentar desenvolver-se. O analista, como resultado da projeção, torna-se a mãe: esta não quer que o filho se separe e ameace abandoná-la. Tem-se aqui, um indivíduo trabalhando relacionamentos infantis com imagens parentais, trabalhando na individuação pessoal e na integração de problemas arquetípicos. Na “contratransferência”, o analista, com o conhecimento da psique e da própria imaginação, vivencia empaticamente o mundo do paciente e permite que sua própria psique reaja como reagiria a do paciente. Conscientemente, o analista se relaciona com seu inconsciente de forma a poder entender alguma coisa sobre a outra pessoa. (Cf. STEINBERG, W. **Aspectos clínicos da terapia junguiana**. São Paulo: CULTRIX, 1992. p. 24, 34, 36).

<sup>55</sup> SAIANI (2000, p. 106-109). Aprendizagem significativa, nesse cenário, é entendida não apenas como acúmulo de conhecimentos, mas como crescimento pessoal do educando. Acrescenta-se que, de acordo com JUNG (1984, p. 97), o termo “constela” exprime o fato de que a situação exterior desencadeia um processo psíquico que consiste na aglutinação e na atualização de determinados conteúdos.

<sup>56</sup> Analogia à hipótese de GUGGENBÜHL-CRAIG (1978, p. 109-110): ao lado do médico, o magistério é uma das profissões fascinadas por um par de opostos, presente no “mesmo indivíduo”. Assim, tem-se médico-que-cura e paciente-que-precisa-ser-curado, adulto instruído e criança ignorante. Ver: GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia**. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1978.

Dito de outro jeito, temos aqui “a experiência do encontro entre o educador e o educando”, conforme enfatizada por Rezende?<sup>57</sup> Ou, talvez, ainda, teríamos, aqui, a solicitude e o cuidado heideggerianos, o ser-com-os-alunos?<sup>58</sup> A propósito, os existenciais *afetividade, compreensão e comunicação*, de Heidegger, poderiam ser situados aqui?<sup>59</sup>

Com relação ao professor, para esse quadro de indagações, Craig considera: dentro do adulto, há uma criança que impele para o novo. Para que permaneça emocionalmente vivo, mantendo a saúde psíquica, o adulto deve conservar uma certa ignorância infantil. Seu trabalho consiste não apenas em transmitir conhecimento, mas em despertar a vontade de aprender nas crianças, o que só será possível se a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver dentro dele.<sup>60</sup>

Para defender suas conclusões sobre o arquétipo do professor/aluno, Saiani se fundamentou no que segue: nas sociedades primitivas e de povos considerados bárbaros não existem escolas, mas existe educação,<sup>61</sup> “cujo objetivo é promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas.”<sup>62</sup>

E Saiani, ainda, considerou: “o primitivo não pensa conscientemente, mas os pensamentos é que aparecem. O primitivo não pode afirmar que pensa; ao contrário, trata-se de algo que pensa dentro dele. A espontaneidade do ato de pensar não repousa, causalmente, em sua mente consciente, mas em seu inconsciente”.<sup>63</sup> O que é isto? Um “re-arranjo lingüístico” do “algo percebe em mim”, de Merleau-Ponty? O que diria

<sup>57</sup> REZENDE (1990, p. 14).

<sup>58</sup> Ver: DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2. ed. Porto Alegre: SULINA, 2002. p. 15, nota 8.

<sup>59</sup> Sobre esse assunto, sugere-se o texto de BICUDO, M.A.V. Possibilidades de trabalhar a educação matemática na ótica da concepção heideggeriana de conhecimento. **Quadrante**, [s.i.], v. 5, n. 1, p. 5-27, 1996.

<sup>60</sup> CRAIG (1978, p. 109-110).

<sup>61</sup> Saiani está se referindo à “educação coletiva”, tal como entendida por Jung, e não à educação em grupos. Trata-se da educação segundo regras, princípios e métodos, que são necessariamente de natureza coletiva. Coloca dentro dessa classificação tanto os costumes tribais, transmitidos aos jovens por meio de rituais de iniciação, quanto a preocupação contemporânea da escola em colocar o educando a par das conquistas culturais da humanidade no campo artístico ou científico. (SAIANI, 2000, p. 119)

<sup>62</sup> Cf. MONROE, P. **História da educação**. 6. ed. São Paulo: NACIONAL, 1983. p. 43.

<sup>63</sup> JUNG (1990, p. 153).

Merleau-Ponty? Que fale, pois, Merleau-Ponty: “Ora, é de fato um resultado da linguagem fazer-se esquecer ao conseguir exprimir. As palavras, ao perderem seu calor, projetando-nos tão longe delas, parece-nos incrível que tantos pensamentos nos tenham vindo delas.”<sup>64</sup>

Segundo Saiani, cada vez mais o ambiente em que vive o aluno, fora da sala de aula, conspira contra ele. Ele luta contra forças tremendas e com pouquíssimas armas. Tais forças são as “forças regressivas da psique”, quer na forma de uma excessiva ligação à família, quer no caso de uma depredação da escola. A escola serviria para desligar gradativamente a criança, o jovem, do seio familiar, uma vez que a permanência indefinida na família tem conseqüências psíquicas muito desfavoráveis.

É por isso que, segundo Saiani, já na etapa do primitivismo, existe a iniciação, a qual visa tornar impossível essa permanência. Algo, que instrumentará o indivíduo para viver em sociedade, deve ser construído no lugar dessa relação. O “desejo de aprender” parece ser o aspecto mais misterioso do processo ensino aprendizagem. O inconsciente é um parceiro do consciente e, seguidas vezes, escutamos de nossos alunos: “Ódio Matemática”. O que teria a Matemática de tão aversivo?

E, assim, se questionando, Saiani chega a uma significativa conclusão: cada educando merece ser investigado como um caso particular. Cabe ao professor afinar sua sensibilidade, não para classificar ao aluno, mas para identificar a direção na qual flui a libido.<sup>65</sup>

Ao olhar fenomenológico dos *sujeitos* desta pesquisa – Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty –, há possibilidades de um diálogo com Saiani?

Com este pano de fundo, a primeira pessoa – EU – continua em cena.

---

<sup>64</sup> MERLEAU-PONTY (2002b, p. 31-32).

<sup>65</sup> SAIANI (2000, p. 118-187).

#### 4.1 UMA PROPOSTA: O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

- Não sei o que você entende por ‘glória’ – disse Alice.  
 Humpty Dumpty sorriu desdenhosamente.  
 – É claro que não sabes... enquanto eu não te disser. Eu quis dizer ‘há um belo e demolidor argumento para ti’!  
 – Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’! – objetou Alice.  
 – Quando *eu* uso uma palavra – disse Humpty Dumpty, num tom de desprezo, – eu quero dizer o que eu decidi que a palavra significa... nem mais nem menos.  
 – A questão é – disse Alice – se você *pode* fazer com que as palavras signifiquem coisas tão diferentes.  
 – A questão é – replicou Humpty Dumpty – *quem é que vai mandar*, eu ou as palavras. Só isso.<sup>66</sup>

Tecendo um *novo* cenário.

Para embasar este novo cenário, lanço mão de leituras de obras de alguns autores<sup>67</sup> que se debruçam sobre a Fenomenologia, e dos discursos dos *sujeitos* desta pesquisa – Husserl e Merleau-Ponty – já considerados nos capítulos anteriores.

Inspirada pela fala-falada de Heidegger, segundo Bicudo<sup>68</sup>, o mundo faz sentido para a pessoa, onde sempre se está com o outro, onde se dá a atribuição de significados e onde se participa da construção da realidade mundana.

Considerando, também, que construção do conhecimento e construção da realidade são inerentes a um mesmo movimento, Bicudo situa-se em uma atmosfera na qual a intersubjetividade “dá o tom”, ou seja, o transcendental desce à materialidade histórica da realidade mundana. É nesta que existimos de modo participativo.

Bicudo<sup>69</sup>, referindo-se ao “mistério do conhecimento e, portanto, da aprendizagem e do conhecimento constituído, do conhecimento em construção, bem como da realidade em construção”, entende a realidade como criada e construída. O conhecimento seria atividade da percepção, da explicitação do percebido, das

---

<sup>66</sup> POTTER, S. *One-upmanship*. Harmondsworth: Penguin Books, 1947. (Cf. WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1988, p. 76)

<sup>67</sup> Maria Aparecida V. Bicudo, Jean-François Lyotard e Antonio Muniz de Rezende.

<sup>68</sup> BICUDO (2000, p. 29).

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 34, 42, 97.



significações desenvolvidas nos meios da expressão que lhes possibilitam ser corporificadas na fala-falada e na fala-falante.

Ao mencionar “realidade criada e construída”, *Bicudo teria se inspirado em idéias de Jung, quando este considerou o enigma do número natural, por ser “tanto descoberto como inventado”?*

Participa Rezende<sup>70</sup> e com uma contribuição muito valiosa: o humanismo da Fenomenologia procura manter a estrutura do fenômeno humano, sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos, reconhecendo a importância histórica dos acontecimentos como lugares de emergência do sentido.

Enquanto Merleau-Ponty, ao tornar o seu pensamento mundano, dizia que “presença” é estar-se no próprio momento em que as coisas se constituem para nós, é o instante em que o sentido se faz, Husserl considerava que o *ego* do sujeito que medita circunscreve o que lhe é próprio, nos horizontes da sua experiência.

Provavelmente, Rezende “leu” sobre isso.

O psicologismo, contra o qual Husserl combate, identifica sujeito do conhecimento e sujeito psicológico, pois não se pode confundir *eu transcendental* e *eu psicológico*. A psicologia intencional e a fenomenologia transcendental embora partam do *cogito*, aquela se detém no nível mundano e esta abarca o mundo na totalidade, incluso o Eu psicológico.

Entende Merleau-Ponty que a percepção é aquilo por que estamos no mundo, ou aquilo por que *temos* um mundo, sendo, portanto, o núcleo de toda a compreensão filosófica e psicológica do homem.

A intencionalidade do último Husserl é a intencionalidade do sujeito profundamente embrenhado no mundo, e não da consciência transcendental.

Em função desse pensar husserliano, Merleau-Ponty procura a sua *fonte* no próprio corpo.

Temos, aqui, a interpretação de Lyotard para alguns dos pontos de vista de Husserl e Merleau-Ponty.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> REZENDE (1990, p. 93).

<sup>71</sup> LYOTARD (1986, p. 15, 30, 61-62).

Isso posto, é feito o questionamento do tópico anterior: *quais contribuições Husserl e Merleau-Ponty poderiam trazer, considerando-se as posições defendidas por Saiani?*

Cada vez mais, o ambiente em que vive o aluno, fora da sala de aula, conspira contra ele. Ele luta contra forças tremendas e com pouquíssimas armas. Tais forças são as “forças regressivas da psique”, quer na forma de uma excessiva ligação à família, quer no caso de uma depredação da escola. A escola serve para desligar gradativamente a criança, o jovem, do seio familiar, uma vez que “a permanência indefinida na família tem conseqüências psíquicas muito desfavoráveis.” É por isso que, já na etapa do primitivismo, existe a iniciação, a qual visa tornar impossível essa permanência. Algo, que instrumentará o indivíduo para viver em sociedade, deve ser construído no lugar dessa relação. O “desejo de aprender” parece ser o aspecto mais misterioso do processo ensino aprendizagem. O inconsciente é um parceiro do consciente e, seguidas vezes, escutamos de nossos alunos: “Odeio Matemática”. O que teria a Matemática de tão aversivo? Cada educando merece ser investigado como um caso particular. Cabe ao professor afinar sua sensibilidade, não para classificar ao aluno, mas para identificar a direção na qual flui a libido.<sup>72</sup>

Husserl, homem preocupadíssimo com o rigor, não afirmou que “o verdadeiro professor é como um pai”, num arroubo de meiguice buberiana<sup>73</sup>, ao referir-se carinhosamente ao seu “velho mestre” Brentano? Estaria se referindo à “relação pai-filho” ou ao “bom exemplo”? Ouçamos Husserl...

**A voz de Husserl:** Uma civilização é uma comunidade daqueles que podem se expressar reciprocamente, de modo normal e plenamente inteligente. Antes mesmo de notá-lo, ao todo, estamos sempre conscientes do horizonte aberto do nosso companheiro. Todo conhecimento humano, presentificado pela tradição, tem uma origem. Toda invenção, toda criação ocorre primeiro na esfera dos atos psicológicos. A nova humanidade de metas infinitas, primeiro só aparece em filósofos singulares. Esses homens finitos, mas de percepções infinitas, em contato com outros homens, numa decisão constante e predeterminada, juntos assumem uma mudança radical de atitude para com o mundo. Mas, apodera-se do homem a paixão por um conhecimento que transcende toda práxis natural da vida com seus esforços e suas preocupações diárias, transformando-o em espectador desinteressado, em um contemplador do mundo. Atitude na qual reconhecemos um puro interesse pelo conhecimento e nasce, assim, uma nova humanidade criadora de uma forma cultural de novo gênero. Trata-se de uma cultura sob a idéia da infinitude. Nessa infinitude, o imortal não é o conhecimento porque o imortal é o espírito.<sup>74</sup> Não podemos perder de vista que o vivido como fundamento de todo o conhecimento leva ao psicologismo. O mundo circundante não é apenas existente, mas fenômeno de existência. O eu transcendental não é o eu psicológico ou psicofísico; o eu empírico está interessado no mundo e nele vive completamente à vontade. A atitude

<sup>72</sup> SAIANI (2000, p. 118, 123, 172, 175, 186-187).

<sup>73</sup> “Aprender e não aplicar, melhor seria não ter existido”, disse Buber. Ver: APÊNDICE 3.

<sup>74</sup> HUSSERL (2002, p. 65-96).

fenomenológica constitui um desdobramento do Eu por meio do qual se estabelece o espectador desinteressado: o Eu fenomenológico. É este eu desinteressado que a reflexão fenomenológica examina. A psicologia intencional e a fenomenologia transcendental partem do cogito, mas aquela permanece no nível mundano e esta abarca o mundo na totalidade, incluso o eu psicológico. No “eu atual” há consciência explícita do objeto, no “eu inatual” a consciência encontra-se rodeada por uma área de vividos inatuais. O fluxo do vivido jamais pode ser constituído por puras atualidades: há vivências atuais ou inatuais, e todas são intencionais. Se a intencionalidade não é identificada com a atenção, também a retenção não se identifica com memória. É a retenção que funda a validade da reflexão, e, pela retenção, o vivido continua ele próprio e em pessoa a ser-me dado, afetado de um estilo diferente, isto é, sob a forma do “já não”.<sup>75</sup>

Embalado por duas Guerras Mundiais, Merleau-Ponty, ser-humano-ao-mundo, encerra sua obra *Fenomenologia da percepção* de uma forma, profundamente, humana: “Teu filho está preso no incêndio, tu o salvarás... Se há um obstáculo, venderias teu braço por um auxílio. Tu habitas em teu próprio ato. Teu ato é tu... Tu te transformas... Tua significação se mostra, ofuscante. Este é teu dever, é tua raiva, é teu amor, é tua fidelidade, é tua invenção... O homem é só um laço de relações, apenas as relações contam para o homem.”<sup>76</sup>

Que Merleau-Ponty possa se fazer ouvir...

**Voz de Merleau-Ponty:** Viver em sociedade significa viver uma experiência mais ampla que a experiência estritamente individual. Logo, não é paradoxal interpretar as manifestações sociais unicamente em função da experiência individual? Nossa inserção num conjunto típico de condutas válidas envolve modificações em nossas relações com o outro; logo, todas as nossas relações com o outro não parecem poder ser compreendidas só a partir das condutas individuais. Devem existir outros fatores determinando a atitude social, posto que toda integração na sociedade implica uma expansão, uma modificação da vida individual. Assim, a história individual *não é o único* determinante da atitude social (conforme o inconsciente coletivo de Jung). A história intra-individual (a aprendizagem pelo indivíduo das regras sociais) e o drama-histórico social exercem um grande papel na formação do indivíduo. O recalque de que fala a psicanálise consiste em que o sujeito se empenha em uma certa via, encontra uma barreira e, não tendo força nem para transpor o obstáculo nem para renunciar ao empreendimento, permanece bloqueado nessa tentativa e emprega indefinidamente suas forças em renová-la em espírito. O tempo que passa não leva consigo os objetos impossíveis, não se fecha sobre a experiência traumática e o sujeito permanece sempre aberto ao mesmo futuro impossível, senão em seus pensamentos explícitos, pelo menos em seu ser

<sup>75</sup> Cf. LYOTARD (1986, p. 22, 25, 30, 33).

<sup>76</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 123-125).

efetivo. O tempo impessoal continua a se escoar, mas o tempo pessoal está preso: o passado permanece nosso verdadeiro presente, não se distanciando de nós e escondendo-se sempre atrás de nosso olhar em lugar de expor-se diante dele. Assim, eu alieno meu poder perpétuo de me dar “mundos” em benefício de um deles: este mundo privilegiado perde sua substância e termina por ser apenas uma certa *angústia*. Portanto, todo *recalque* vive para a recordação de ter tido uma experiência antiga, depois para a recordação de ter tido essa recordação e assim por diante, a ponto de que finalmente só retenha sua forma típica. Como advento do impessoal, o recalque é um fenômeno universal que nos faz compreender nossa condição de seres encarnados, ligando-a à estrutura temporal do ser no mundo. Assim “como se fala de um recalque, da mesma maneira pode-se dizer que meu organismo desempenha, abaixo de minha vontade pessoal, o papel de um *complexo inato*.”<sup>77</sup> A fenomenologia não é uma filosofia da consciência clara, mas a atualização contínua e impossível dum Ser onírico, por definição escondido; apesar de que, no que lhe diz respeito, a psicanálise deixa, graças, sobretudo, aos trabalhos do Dr. Lacan, de ser incompreendida na qualidade de psicologia do inconsciente: tenta articular “esse intemporal, esse indestrutível em nós, que é, diz Freud, o próprio inconsciente”.<sup>78</sup> A pré-história infantil não permanece em estado inerte no adulto. O “complexo” é um traumatismo que a criança nunca quis superar, que ela recria continuamente; a inaceitação implica regressão. É preciso preferir a noção de ambivalência que pinta perfeitamente tudo o que há de equívoco em certas condutas: “resistências” ao tratamento, de que o sujeito é meio cúmplice; atitudes de ódio que são ao mesmo tempo amor, desejos se expressando pela angústia, etc. Quanto à sexualidade, é importante enquanto é o espelho das nossas relações com o corpo. Vemos, pois, que a sexualidade intervém a título de componentes em relação à corporalidade. Ora, a conduta não pode ser explicável por ela só. Portanto, é igualmente impossível reduzir tudo a uma estrita explicação psicanalítica e abstrair-se completamente dela. Toda relação humana é resplandescente, ela ‘transborda’ seu círculo imediato. Não há relações a dois; mesmo as relações entre marido e mulher englobam todo um conjunto de dados que influi sobre seus sentimentos recíprocos. Nesta perspectiva, a idéia de Freud parece incontestável. O exemplo nos mostra a necessidade de considerar, em psicologia social, a unidade profunda de todas as condutas.<sup>79</sup>

Personagens, papéis... interpretações. O cenário perfeito para se refletir uma questão: “*Husserl e Merleau-Ponty compreendendo suas concepções de conhecimento – possíveis conseqüências para a Educação Matemática*”.

Iniciei meu trabalho com “certas” preocupações:

---

<sup>77</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 123-126).

<sup>78</sup> Prefácio que Merleau-Ponty escreveu para a obra do Dr. Hesnard, *L'Oeuvre de Freud*, Payot, 1960 (Cf. LYOTARD, 1986, 70)

<sup>79</sup> MERLEAU-PONTY (1990a, p. 99-103).

- a) gerar subsídios para se discutir sobre a possibilidade de conseqüências na Educação Matemática – com ressonâncias no ensino da Matemática –, quando se considera concepções de conhecimento, no viés fenomenológico;
- b) ter parte num resultado de divulgação sobre a compreensão que a Fenomenologia apresenta para a concepção de conhecimento;
- c) a forma como professores de Matemática lidam com o seu conhecimento sistematizado na relação com o mundo da vida;
- d) a contribuição do Conhecimento, conforme interpretado pela Fenomenologia, para a Educação Matemática;
- e) o significado de conhecimento para os *sujeitos* Husserl e Merleau-Ponty.

A essas preocupações, acrescentei “meu espanto”: se a Matemática estiver relacionada com os arquétipos, isso leva “à presença da Matemática no Homem, à presença do Homem na Matemática e... à presença de uma estreita relação entre Fenomenologia e Educação Matemática”.

O embasamento teórico utilizado levantou uma “ponta do véu”. Vale dizer, indícios de:

- a) a Matemática pode estar relacionada com os arquétipos;
- b) reações advindas do inconsciente podem aflorar na relação professor-aluno;
- c) possibilidades de uma espécie de “memória sentimental” manifestar-se em situações que exijam uma solução caracterizada como “matemática”.

Isso tudo podendo ser um precioso auxiliar no contexto de sala de aula, quando o professor estiver consciente de que *o modo como* ele lida com os seus conhecimentos matemáticos, circundados pelos seus demais conhecimentos, aliado ao conhecimento que ele procura no seu aluno, na sua turma, e aliado ao modo como os demais professores da sua escola lidam com... que irão juntar-se com os modos dos outros professores das outras escolas e depois... dos outros... e ainda mais outros, resultam em “*modos de professores lidarem com os seus conhecimentos*” que irão *influenciar no modo como “aquela matéria, ainda, bruta que eles têm nas mãos” se comportará frente às grandes questões existenciais.*

Hoje, “o modo como um professor lida com o seu conhecimento” poderá ser aquele “bom exemplo”, guardado “com sete chaves”, no sentido de inconsciente junguiano, que impedirá, amanhã, “a um único homem, representando outros homens” concluir por soluções que façam reviver das cinzas o fantasma de *Auschwitz*.

Portanto, quando “uma parte da humanidade”, num consenso, conclui e escolhe para “seu guia” um sujeito inserido no mundo, mas insensível aos problemas da Educação, isto é, no mínimo, preocupante, pois poderá estar sinalizando distorção de valores, estado de moralidade de um povo e... aprendizagem compulsória.

Aqui, a grande importância da questão: como o professor lida com o seu conhecimento, que conhecimento ele busca *no* seu aluno?

Desesperançado, num clima de “final de mundo”, Husserl lamentou: “Na miséria dessa nossa vida, esta ciência não tem nada a nos dizer, pois exclui, em princípio, aqueles problemas, os mais candentes para o homem, que, em nossos tempos atormentados, sente-se à mercê do destino”<sup>80</sup>. No final da sua vida, após considerar que nosso conhecimento começa com a ciência, Husserl conclui: “A humanidade psíquica nunca foi acabada e nunca o será.”<sup>81</sup>

Reforçando, pela importância da questão: que conhecimento o professor “procura” no seu aluno, na sua turma?

Que conhecimento procurado é este, perguntou Merleau-Ponty, que deixa de diminuir os escândalos e de aumentar as glórias da história? Que ciência é esta que o homem procura? É necessário, em socorro das grandes indagações existenciais do homem, que a ciência, o conhecimento universalmente aceito, se coloque de novo num *in locus*, sobre o solo do mundo sensível e do mundo trabalhado.<sup>82</sup>

Desse caminhar – durante a pesquisa – resulta alguma conclusão? Do meu ponto de vista, resulta em algumas “percepções” que merecem ser enfatizadas.

#### **a) rever concepções**

Iniciei considerando que “... no contexto deste trabalho, não considero “ignorância” como um tipo de conhecimento; meu conceito de conhecimento mantém

---

<sup>80</sup> Cf. REALE e ANTISERI (1991, p. 551, v. 3).

<sup>81</sup> HUSSERL (2002, p. 72); DASTUR, F. **A morte**: ensaio sobre a finitude. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 65.

<sup>82</sup> MERLEAU-PONTY (2002a, p. 15-16).

uma relação de oposição com o conceito de ignorância, e a “Verdade” deve ser entendida como *des-velamento*”. Minha posição agora é: “ignorância é o resultado de uma não percepção do sentido teleológico do conhecimento”. Isso é explicado pelo fato de não possuímos a verdade total, apenas perfis de verdade que apresentam uma unidade de sentido. Neste contexto, “estar num estado de não percepção” é permanecer na atitude natural, conforme entendida por Husserl.

### **b) derrubar “ditos”**

Substituir o dito popular “santo de casa não faz milagres”, pelo reconhecimento e inserção na sala de aula das boas práticas descritas por educadores matemáticos brasileiros, “percebendo” a necessidade do domínio da nossa língua oficial, pois há muito professor se queixando de que “explico, explico, falo, falo tudo de novo e meus alunos não me entendem”. A causa poderá estar na confusão entre “uso comum da linguagem” e “uso da linguagem comum”.

Ilustro, aqui, com uma situação muito constrangedora que “intersubjetivamente dividi” com uma outra colega, durante o Mestrado. Um de nossos professores solicitou como tarefa: “reaplicar uma experiência que deu certo”. Não tivemos dúvida: “re-aplicamos”, passo por passo, técnicas e método que nosso professor, em questão, havia, anteriormente, “aplicado”. Tudo “bateu”, e, no nosso entendimento, chegamos a resultados, ainda, mais enriquecedores do que os conseguidos pelo professor. Isto em função de reações *dos sujeitos da* nossa “re-aplicação”. Felizes, confidenciávamos: “Nosso professor ficará orgulhoso de nós”. Resultado: “Eu posso processar vocês, por causa disto que fizeram. Vocês se “apossaram” do que fiz como sendo de vocês”. Só então ficou esclarecido: todas as vezes, nas quais nosso professor dissesse “reaplicar uma experiência que deu certo”, não era para fazer “igualzinho” ao feito anteriormente, mas fazer de “um outro jeito”.

### **c) mudar posturas**

A Fenomenologia não pode mais continuar sendo vista como um universo onde: “a maior contribuição da Fenomenologia é a impossibilidade da

Fenomenologia”<sup>83</sup>; “a Fenomenologia lida sempre com as mesmas coisas”; “na Fenomenologia não tem sentido falar em inconsciente, porque sua bandeira é “a consciência é consciência de...”. Infelizmente, trata-se de uma “visão” presente, também, nos meios acadêmicos. Em primeiro lugar, essa postura demonstra ausência de leituras filosóficas e, em segundo lugar, a Fenomenologia volta-se para as “coisas mesmas” que não se identifica com “as mesmas coisas”.

Novamente, surge a necessidade de se distinguir entre “uso comum da linguagem” e “uso da linguagem comum”.

A Fenomenologia não é um salto para fora do tempo, um sistema definitivo e acabado, mas uma mediação infinita, ilimitada, que se desenrola numa situação de diálogo: na comunicação entre si, os homens vivem a experiência “a subjetividade transcendental é intersubjetividade”.

O sentido que o professor dá ao mundo, onde está inserido, poderá ou não contribuir para aquela “aura favorável” não apenas à aprendizagem, mas também ao ensino. Ao tentarmos compreender o mundo – uma das questões existenciais –, apreender o sentido do modo como ele é vivido, não estaríamos tratando de uma aprendizagem humana e significativa? Entendo, por isso, que os conceitos de “erro” e “prestar atenção” necessitam sofrer urgentes e atuais interpretações. E isto, principalmente no ensino *da* Matemática. No “exercício existencial”, o professor “volta seu olhar” aos elementos inerentes às dimensões moldadoras do “ser” do aluno.

*O que é isto: conhecimento, para os sujeitos da pesquisa?*

Faço, aqui, pela seriedade dessa questão, uma “longa” síntese, visando concluí-la.

Segundo Edmund Husserl, o homem vivendo na finitude se orienta para o infinito. E o conhecimento referido, aqui, é aquele que transcende as preocupações diárias e transforma o homem num contemplador do mundo. Surge a diferença representação-real e a pergunta pela verdade.

---

<sup>83</sup> Sugestão de leitura: ALLIEZ (1996).



A ciência objetivista tem, no mundo objetivo, o existente. Por isso ela busca o objetivamente verdadeiro, também, no plano psíquico. Neste contexto, Husserl expressa seu lamento: “Nossa esperança de um conhecimento genuíno é decepcionada.” A razão é conhecimento intuitivo: o intuir é o conhecimento no sentido mais pleno.

No conhecimento estão “a razão e a humanidade nas suas obras culturais”, entende Husserl. Ao conhecimento da cultura, enquanto ato que constitui o sentido da objectalidade, pertence, também, o valorar e o querer. À liberdade de produzir e perceber, novamente, em nossa consciência, uma verdade já concebida faz com que esta seja para nós um bem definitivamente adquirido, chamado *conhecimento*. O conhecimento apodícto é o único conhecimento “autenticamente científico”.

Para que a propagação do conhecimento filosófico tenha êxito, faz-se necessário explorar, além da dimensão científica, também, a educação cultural. E Husserl afirmou: “*Tenho convicção de que a fenomenologia intencional determina a reorientação da tarefa do conhecimento: unicamente o espírito é imortal.*”

Merleau-Ponty “percebe” que toda mudança no conhecimento do homem tem relação com uma nova maneira, pessoal dele, de exercer sua existência: verdade e vida interindividual estão relacionadas. O conhecimento de uma verdade substitui a experimentação de uma realidade imediata. Todo conhecimento e toda ação que adotar apenas cálculo e técnica caem aquém dos problemas que pretendiam resolver. *O devir do conhecimento marcha em direção à totalidade de um sentido.*

A partir do momento em que a experiência é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio de distinguir aquilo que o mundo deve ser e aquilo que ele é. Merleau-Ponty está colocando a ubiquidade da consciência e seu engajamento em um campo de presença. E completa: aprende-se a conhecer a consciência como qualquer outra coisa. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim. É necessário distinguir, no meu conhecimento, as zonas das perspectivas individuais e a das significações intersubjetivas, distinguir o vivido, distinguir o conhecido.

E o filósofo francês, Merleau-Ponty, entendeu, ainda, que a expressão “perspectivismo do conhecimento” é equivocada. O perspectivismo “dá” à percepção a segurança de comunicar-se com um mundo mais rico do que o dado pelo conhecimento: um mundo real. Os perfis não se dão ao conhecimento como aparências sem valor, mas como “manifestações”. O conhecimento por “perfis” não é tratado como uma deformação subjetiva das coisas, como a degradação de um conhecimento verdadeiro “que apreenderia de um golpe a totalidade dos aspectos possíveis do objeto.”

Segundo Merleau-Ponty, é a perspectiva que faz com que o percebido seja uma “coisa”. Toda percepção explícita de uma coisa vive de uma comunicação prévia com uma certa atmosfera e, pelo seu desenvolvimento, o conhecimento se transforma. A percepção como conhecimento das coisas existentes é uma consciência individual. É um cenário, diz Merleau-Ponty, onde a introspecção é uma das perspectivas possíveis da estrutura e do sentido imanente da conduta que são a única realidade psíquica: é apenas o conhecimento das coisas que varia. “Por meu corpo”, diz Merleau-Ponty, *“meu conhecimento é uma dialética individual”*, ele dá sentido ao objeto natural, a objetos culturais e, através dele, podemos freqüentar este mundo, compreendê-lo e encontrar uma significação para ele.

Isso posto, *o que é conhecimento? No universo husserl-merleau-pontyano, esta pergunta não tem sentido, mas tem sentido perguntar pelo seu sentido e pelo sentido do conhecimento.*

É o sentido teleológico do conhecimento que emana de uma Humanidade que, vivendo na finitude, se orienta para o infinito, por suas possibilidades infinitas, preocupada com questões que vão além da dimensão tratada pela Ciência.

Portanto, *no universo husserl-merleau-pontyano, não se deve perguntar “o que é o conhecimento?”, mas “qual o sentido do conhecimento?”*

Por isso que Husserl dizia: “Todo o conhecimento começa com a experiência, mas isso não quer dizer que derive da experiência”. A “subjetividade” que permanece

no transcendental não é criadora, para que a intersubjetividade possa ter sentido e exercer o seu papel: o progresso na troca EU e TU, e também para que a objetividade exista como o pólo de um objetivo intencional.

Como a verdade define-se em *devoir*, não há uma verdade verdadeira ou não-verdadeira. O que existe são “*ensaios de vivências da Verdade*”.

Portanto, o “erro” de um aluno, em menor escala, e depois quando considerado em relação à turma, e depois, ainda, sempre num raio crescente, atingindo dimensões mais profundas, é compreensível: *está implícito no próprio sentido da evidência com que a consciência intui o que seja verdadeiro*.

Assim, a verdade presente é a correção do erro passado e só se pode atingir o “vivido da verdade” se não se eliminar a subjetividade do vivido. Mediada pela subjetividade e objetivada pela intersubjetividade, a verdade se dá em *devoir*.

Se a humanidade psíquica, ainda não aconteceu, a Verdade total ainda não se pôs para o homem que, como sujeito no mundo e ao mundo, olha para esse mundo e se pergunta: “qual o sentido do mundo”, “qual o sentido do conhecimento”, “o sentido do mundo e o sentido do conhecimento, para mim, que sou o EU, serão os mesmos para os demais Eus, que são os TU”?

Qual o sentido desses questionamentos? É o sentido validado num contexto, numa dimensão onde há “unidade total de todo o existente”.

No universo da autêntica Fenomenologia, que não se identifica com uma diversidade de interpretações sobre o que ela venha a ser, somente chegamos ao significado da questão “O que é conhecimento para Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty” *se começarmos a formular questões teleológicas*.

Husserl entendia que não há uma geometria das vivências, isto é, uma Matemática dos fenômenos, ou ainda, *olhar as vivências ao olhar da Matemática*. Com Merleau-Ponty, a Matemática é posta como foco do olhar: objeto e horizonte se interagem nesse olhar, constituindo a perspectiva. Possibilitando a presença dos

objetos, a perspectiva é o meio que os objetos têm de se dissimular e de se *des-velar*. O que significa que é preciso buscar a origem do objeto na experiência, sentindo-se como sujeito-no-mundo, como consciência que tem um corpo.

Portanto, o que conta não é uma Matemática dos fenômenos e nem tampouco considerar que o fenômeno *está* no encontro sujeito-objetos matemáticos. É mais do que isto, pois o fenômeno *habita* no encontro sujeito-objetos matemáticos. Da mesma forma, o fenômeno *não está* no mundo através da Matemática-Homem, pois ele *habita* no mundo através da Matemática-Homem. Esta é a *condição* para uma possibilidade do fenômeno ensino aprendizagem, ou seja, para que ocorra uma *verdadeira intenção pedagógica, na qual suas personagens vivenciam, ao mesmo tempo, experiências de ensinar e aprender*. Trata-se de uma vivência com características dialéticas, uma vez que, quando “*na*” personagem daquele que aprende, a visão desse sujeito, necessariamente não deve coincidir com a daquele que ensina.

É nesse sentido que se diz: “*na perspectiva fenomenológica, a situação de aprendizagem é constituída pelo próprio sujeito*”. É nesse sentido, também, que uma aula de Matemática, no viés da Fenomenologia, poderá contribuir com o modo pelo qual professor-turma organizam as suas experiências na vida cotidiana, para que possa ocorrer uma das grandes preocupações de Husserl: *eliminar a distância entre conhecimento sistematizado e conhecimento vivido*.

Considerando que a Fenomenologia trata de categorias relevantes às ciências contemporâneas, como a noção de corpo, por exemplo, enfatizo meu ponto de vista, já citado, anteriormente, no início desta caminhada: “*este é o momento para implementar uma nova abordagem da visão fenomenológica, no cenário da Educação*”.

*Para Husserl, o homem tem potencialidades infinitas. Ouso, então, concluir este trabalho com a proposta: uma Fenomenologia da Matemática.*

Empreitada “infinita”, em primeiro lugar, porque traz inserida uma pretensão: desencadear possibilidades transformadoras da experiência humana em uma cultura científica. A esta possibilidade de trânsito entre Ciência Matemática e conhecimento

matemático do cotidiano, tal como sonhada por Husserl, proponho a expressão “*fenomenologização matemática*”.

Em segundo lugar, porque não sobreviverá se tiver a pretensão de uma caminhada solitária. Trata-se de uma tarefa para a “coletividade dos educadores matemáticos”. Tal como a Educação Matemática, para a qual “nunca haverá um consenso sobre o que é a educação matemática, que no decorrer do tempo gerará muitas filosofias e só sobreviverá se admitir a sua múltipla interação com outras áreas do conhecimento”<sup>84</sup>, com a Fenomenologia da Matemática não deverá ser distinto, pois *sua sobrevivência estará nas diferenças*.

Conclusão: Do meu ponto de vista, resultado da minha interpretação, *o conhecimento husserl-merleau-pontyano é vivência psíquica de um sujeito situado-no-mundo, em relações com outros-sujeitos-no-mundo-e-em-vivências-psíquicas*.

Nesse cenário, nada existe para se descobrir, *tudo já está descoberto*: o que, ainda, falta é ser *desvelado* o sentido. Ou seja, o que se tem são possibilidades de “re-descobrir”. *Re-descobrir* é mais profundo do que “olhar de outro jeito”, pois implica em derrubadas de preconceitos: *olhar hoje, para o ontem, corrigindo os erros passados, mas com o olhar do futuro*. Este último detalhe é importante porque ao se olhar o passado com um olhar do presente, *o futuro já é... o erro do presente*. E isto porque dependendo do modo como o sujeito lida com o seu saber – um conhecimento incorporado – ele “*olhará do jeito ...*”.

O conhecimento husserl-merleau-pontyano, há de ser um conhecimento que traga implícito uma teleologia, isto é, *um conhecimento cujo sentido é “criado” pelo sujeito*. Por isto que, *segundo os sujeitos da pesquisa*, o conhecimento é conhecimento *do sujeito que conhece*. Assim como a “intencionalidade da criação é a criatura”, esta sendo o sentido daquela, a “intencionalidade do conhecimento” está no “sujeito conhecedor”, no criador de sentido.

---

<sup>84</sup> VIANNA, C.R. Filosofia da educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática: concepções e movimento**. Brasília: PLANO EDITORA, 2003. p. 45-58.

Considero que “*as possíveis conseqüências para a Educação Matemática, das compreensões que Husserl e Merleau-Ponty apresentam de suas concepções de conhecimento*” foram explicitadas através das elucubrações vivenciadas no transcorrer desta pesquisa bibliográfica no viés fenomenológico-hermenêutico.

Com este modesto trabalho, espero estar contribuindo para que o professor de Matemática do século XXI, ao “perceber” seu aluno “criar” um sentido para “ $1+2$ ” na forma de “ $1+2$  parece 3”, pergunte-lhe: “Como você criou isto? Vamos dialogar, pois enquanto eu aprendo com você, eu ensino, e, você, enquanto me ensina, aprende. Descreva para mim, pois quero *re-criar* esta sua criação.”

E assim...

O mestre, ao apreender a evolução das idéias do seu discípulo, torna-se mais sábio. E quando demonstra, de alguma forma, estar participando da construção epistemológica efetuada pelo seu discípulo, faz com que este, numa reação espontânea, queira participar da construção epistemológica do seu mestre e, mesmo sendo conhecedor da distância que, ainda, os separa, mas cheio de reconhecimento pelo seu mestre, lhe ofereça os detalhes da sua, ainda, imperfeita criação. Quando o discípulo, num arroubo, afirma “estou diminuindo o conteúdo da minha ignorância”, o mestre deverá esforçar-se para interpretar a mensagem deste seu discípulo. Se o mestre se esforçar, captará a intenção de dizer do seu discípulo. Assim, ouça, ouça mestre, o seu discípulo: “Meu mestre, ouvi dizer que há um *critério*, através do qual se pode chegar ao conhecimento mais semelhante da Verdade. Com essa teoria de verossimilhança, pode-se decidir sobre a mais verossímil entre duas teorias falsas, para escolher aquela que, mesmo sendo falsa, está mais próxima da Verdade do que a outra teoria. Refletindo sobre isso, concluí que “a minha ignorância corresponde ao conhecimento falso”. Sim, pois, quando aumento a veracidade de um conhecimento falso, eu não estarei aumentando, simultaneamente, a falsidade desse conhecimento falso? Por outro lado, quando diminuo a falsidade de um conhecimento falso, não estarei diminuindo também a sua veracidade? Assim, meu mestre, será que posso concluir que, quando afirmo “o conteúdo da minha ignorância – que é conhecimento falso – está diminuindo”, tudo o que sei é que ainda nada sei?”

O mestre espanta-se com o progresso das idéias do seu discípulo e, na cumplicidade da compreensão, o discípulo torna-se mestre e o seu mestre torna-se sábio. E juntos, lado a lado, caminham para a busca da Verdade.

A primeira pessoa – EU – sai de cena, para retornar em estudos futuros com a proposta: FENOMENOLOGIA DA MATEMÁTICA.

## 5 DO CONHECIMENTO VIVIDO: A ENTREVISTA

Sentimos que mesmo depois de serem respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos.  
Wittgenstein

Há três propostas para desenvolver como trabalho final. Você deve escolher uma dessas propostas e realizá-la do modo que julgar mais adequado. Seu trabalho deve ser enviado até dia 01 de setembro. Independente de qual tenha sido a proposta que você decidiu desenvolver, é obrigatório que, ao final de seu relatório, você apresente considerações sobre o que eu, como professor, poderia estar pensando para sugerir atividades dessa natureza. Como essas propostas estão ligadas ao que tentamos discutir em nossos encontros?<sup>1</sup>

Apresentando as propostas, através da “fala-falada” de Garnica.

O autor Edward de Bono, com o seu livro *Children solve problems*, traz desenhos e anotações de crianças que constroem máquinas ‘inexistentes’. O autor não analisa os desenhos e anotações, simplesmente vai apresentando um a um, em categorias. Por exemplo, há desenhos de equipamentos e formatos alternativos para naves espaciais. Todas elas representadas por desenhos e acompanhadas de explicações sobre como construí-las, sobre a função de cada uma de suas partes. É um exercício de projeto de produto. “A idéia dessa *primeira proposta* é então, solicitar a uma criança que projete (desenhando) uma máquina, ainda, inexistente (sem dar a essa criança nenhum exemplo), para cumprir uma função específica. Feito o desenho, sua função será entrevistar a criança sobre seu projeto, para conseguir dela informações mais precisas acerca de suas intenções e realizações. Seu trabalho final será um relatório sobre essa atividade.”

Há certos fazeres, diz Garnica, que embora cotidianos, ‘nos são desconhecidos’. O fazer do carteiro, por exemplo. Como ele programa a entrega de

---

<sup>1</sup> Antonio V. M. Garnica. Seminário Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Educação (Matemática), Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2003a.

cartas de modo a realizar sua função do modo mais eficiente possível? O que é ‘ser eficiente’ para um carteiro? O fazer do coveiro, como ele realiza sua função? Há procedimentos-padrão para essa atividade? Quais são os procedimentos? Como o coveiro os justificaria? “Como você, de posse dessas informações, fundamentaria os procedimentos (ou seja, explicaria quais são e quais funções têm cada uma das etapas do procedimento)? A idéia dessa *segunda proposta* é, então, entrevistar alguém que tenha alguma função que não seja familiar a você, para conhecer essa função e os parâmetros de eficiência que são próprios a ela. Seu trabalho final será um relatório sobre essa atividade.”

Como opção de *terceira proposta*, Garnica explica: “a idéia é racionalizar, fundamentar, escrutinizar, analisar algumas atividades banais, que de forma mecânica e natural realizamos todos os dias. A intenção é descrever e analisar minuciosamente um de(sses) nossos muitos hábitos corriqueiros, pensando neles e fundamentando os procedimentos que usamos para desenvolvê-los, como se eles fossem ‘todo um universo’. Seu trabalho final será um relatório sobre essa atividade”.

Escolhida a *primeira proposta*, e selecionado o *sujeito*...

Quero que você projete uma máquina, desenhando. Você poderá usar esta folha, este lápis e esta borracha. Você poderá imaginar uma máquina, e depois desenhá-la. Mas, só poderá ser uma máquina que, ainda, não existe em lugar algum. Tem que ser uma máquina inexistente. Não pode existir, nem mesmo em um outro planeta. E mais uma coisa: além de você desenhar uma máquina que não existe em nenhum lugar, essa máquina terá que servir para alguma coisa. Quero que saiba o motivo de eu estar pedindo isso para você. Meu professor solicitou a seguinte tarefa: “Peça para uma criança desenhar uma máquina, que ainda não existe em nenhum lugar, mas que sirva para fazer alguma coisa, e depois entreviste essa criança”. “Entrevistar” é fazer umas “perguntinhas”, depois, sobre o que você irá desenhar. (Entrevistador)

Após o *sujeito* ter projetado uma máquina inexistente, iniciou-se a entrevista.<sup>2</sup>

Entrevistador: O que é isto que você desenhou? (apontando para o desenho)<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> “Ent” para entrevistador, e “Mat”, para Matheus, o *sujeito* entrevistado.

<sup>3</sup> Ver: p. 269.



Matheus: Uma máquina di fazê robôti. (expressando, no rosto, muita seriedade)

E: Uma máquina de fazer robô. O que é uma “máquina de fazer robô”?

M: Di soltá leizi.

— Soltar laser. Explique isso, para mim, o que é “leizi”?

— Ráiu.

— Ah, raio. Uma máquina de fazer robô é uma máquina de soltar raio. E o que é um robô?

— É mecanicu.

— É mecânico. Explique, mais, isso para mim.

— É quandu num é humanu.

— Humano. Esta máquina que você desenhou, vai ter um nome?

— Vai... vai purque tudu tem nómi...u gatu tem nómi, a rua tem nómi, us planeta tem nómi. Tem qui tê nómi. Sem nómi é tristi.

— Tudo tem que ter nome. Por que é triste não ter nome?

— Purquê si num tivé nómi, num existi.

— Ah, quer dizer que não existir é triste?

— É... É purquê é assim, num é qui num existi du jeitu qui você intendeu. Ixistí, ixisti, mais é qui ninguém vê a genti e a genti fala e ninguém respondi. Issu é tristi purque quem num ixisti, dessi jeitu qui eu tô ti contandu, sempri tá sózinhu. É pur issu qui é tristi. Ninguém cunversa cum a genti.

— Ah, entendi. Você existe?

— Rã, rã. (confirmando com a cabeça)

— Por que você existe? Tem certeza de que você existe?

— Intão, intão... Sabia qui você num ia intendê. Você tá falandu cumigu purquê eu ixistu. Sinãum você num tava. Intendeu agora?

— Sim, agora, eu entendi. Então, você é um menino feliz?

— Sô.

— Por que você é um menino feliz?

— É qui eu ixistu i mi preucupu cum as pessoa.

— Por que você se preocupa com as pessoas?

— Purquê eu num queru qui elas sinta medu.

— Por que as pessoas sentem medo?

— Pur calzu da violência.

— Esta sua máquina desenhada, vai ter nome?

— Vai.

— Qual é o nome que você pretende dar a sua máquina?

— Raiu.

— Raio. Por quê?

— Combina cum leizi.

— Combina com laser. Para que serviria essa máquina, o que ela poderia fazer?

— Vai prus ôtru mundu.

— Vai para os outros mundos. Existem outros mundos?

— Rã, rã. Ixisti ôtrus mundu, sim. Ixisti Marti, Júpitê.

— E isso é importante? A máquina que você desenhou, ir para outros mundos?

— Rã, rã.

— Mas, por que é importante?

— Protegi as pessoa du mau, soltandu leizi na pessoa má.

— Isso quer dizer que, nos outros mundos, as pessoas, também, sentem medo?

— Rã, rã. Senti pur calzu dus mau.

- Será que você conseguiria construir, “de verdade”, essa máquina?
- Sim.
- E você pensa em construir essa máquina?
- Não.
- Não??? Por que você não pensa em construir a máquina que desenhou?
- Purquê num ixisti.
- Mas você falou que sua máquina tem nome. Quem tem nome... não existe?
- Ixisti.
- Você, também, falou que se preocupa com as pessoas e que essa máquina protege as pessoas do mal, não foi?
- Foi. É... eu pensu im construi, sim.
- Por quê? Qual é o motivo que você tem para querer construir esta máquina que desenhou?
- Prá fazê roboti.
- Fazer robô. E isso é importante, fazer robô?
- É... é purquê us cientista pesquisa.
- O que é que os cientistas pesquisam?
- Pesquisa os roboti. Roboti é mecanicu.
- O robô é mecânico. E isso é importante? É importante o cientista pesquisar “robô”?
- Cientista gosta di pesquisá, fica feliz, e o roboti protegi as pessoa du mau.
- Ah, entendi. É importante essa pesquisa porque o robô protege as pessoas do mal, das pessoas más. É isso?
- É purquê as pessoa má faiz u mau.
- As pessoas más fazem o mal?
- Issu.
- Para você construir esta máquina que projetou, que desenhou, você vai precisar comprar algum material, alguma peça?
- Sim.
- Onde você pensa comprar as peças?
- Ondi constrói carru.
- E onde se constrói carro?
- Na oficina.
- Na oficina. Mas, por que na oficina? Não poderia ser no açougue?
- Nãum!!! É qui us carru têm peça suficiënti.
- Será que vai ficar muito caro para você construir, de verdade, essa máquina, pois você precisará comprar material?
- Vai ficá.
- Você vai precisar de dinheiro?
- (silêncio)
- Ou você não vai precisar de dinheiro?
- Vô sim.
- Vai. Por quê?
- Prá comprá as peça.
- As peças. Você tem dinheiro?
- (silêncio)
- Ou você não tem dinheiro?
- (silêncio)
- Será que você tem o mesmo problema que eu? Eu não posso construir a minha máquina porque não tenho dinheiro.

- É eu sei... é qui você é professora, né?
- ?????????? É... sou. Mas, você, Mat, não é professor... então você tem o dinheiro para construir sua máquina, não é mesmo?
- Num tenhu nãum.
- Então como vai fazer para comprar as peças?
- (silêncio)
- Você pensa emprestar o dinheiro de alguém?
- (silêncio)
- Será que sua mãe poderia emprestar o dinheiro para você?
- (silêncio)
- De que jeito você vai construir sua máquina? Como é que se faz esta máquina?
- Vô construi assim: esti soltadô de leizi... (mostrando o desenho)
- Nossa... você vai começar pela parte de cima? É assim que se começa uma construção? (interrompendo Mat)
- Nãum, vô começa pondu essas rodinha. E uma geladêra pra tê roboti di gelu.
- Rodinhas? Robô de gelu? Explica isso.
- Tem qui tirá a cumida da geladêra e colocá forma di roboti. Tem qui tirá a cumida prá dá prá colocá as forma.
- Forma de robô?
- É qui os roboti é feito di gelu.
- Ah, entendi. Mas, de onde vem o gelo?
- Du Pólu Norti.
- Pólo Norte. De que jeito?
- Di aviãum.
- Avião. Eu, ainda, não entendi esse teu jeito de construir a máquina.
- Assim: as rodinha, uns gravetinho prá equilibrá as coisa, umas pedra di fazê chãum dentru, a geladêra, as paredi, essi canu qui vai daqui da cama até a fábrica di fazê cérebru i qui vai dá na iscada. (indicando as peças da máquina)
- ?????????????????????????????????????? Você poderia me explicar, novamente? Agora, entendi que vai ter paredes. Mas o resto, ainda, não entendi. Explique cada “desenhinho”, cada peça destas que você fez (mostrando o desenho). Mas, por favor, comece pela primeira coisa que você vai fazer, na hora de construir sua máquina.
- Colócu as rodinha, us gravetinho...
- “Gravetinhos”? O que é isso, “gravetinhos”?
- Gravetu di ferru. É prá aguentá as coisa. Fica vendu: colócu esta geladêra cheia di forma di roboti, esta cama prá deitá os roboti prá podê colocá as peça dentru delis, esta sala aqui qui é uma fábrica di “sérebru”, esta sala di vacina prá roboti ficá humanu. Aqui é ôtra sala di arma di leizi. Esta ôtra sala é dus capaceti. Esta iscada vai dá lá fora i qui u roboti usa quandu qué ficá humanu. Qui incima é u disparadô di leizi.
- Nossa!!! Que invenção, hein?????
- É.
- Esse jeito que você falou que vai construir a máquina é o único que existe? Não existe um outro jeito?
- Nãum, num tem nãum.
- Por quê?
- Só tem essas peça, i intão por calza dissu num tem ôtro jeito. É só essi.
- Ah... Você acha que esta máquina, que você imaginou, depois desenhou e que agora você está pensando em construir, poderá ajudar para que seus colegas sejam felizes?
- Pódi.

- Pode. Por quê? Por que você acha isso?
- Distribui roboti prá todú mundu qui precisa di ajuda, di proteção.
- Proteção. Que tipo de proteção?
- Protegi du mau.
- O que precisa acontecer na sua escola, para que todo mundo, lá, grite: “Depressa, vamos pegar a máquina que Mat inventou. A máquina que Mat inventou é a única que poderá nos ajudar”?
- Entrada i saída. Tem assaltanti.
- Assaltante. O assaltante preocupa você?
- Preocupa purquê pôssu tá num ônibus i u ônibus sê assaltadu.
- Você já foi assaltado?
- Inda nãum.
- Ainda não. Acha que poderá ser assaltado, de repente?
- Si u ônibus qui eu tivé fô assaltadu, intãum até qui possu.
- E as crianças que você não conhece, será que elas irão gostar da máquina que você desenhou?
- Sim.
- Por quê?
- Protegê. Elas gostaum di proteção.
- Você acha que esta máquina que você desenhou, depois de construída, poderá ajudar as crianças do mundo todo, para que elas sejam mais felizes?
- Sim.
- Por quê? Por que você acha isso?
- Purquê ela protégi u mal.
- Protege o mal ou protege do mal?
- Protégi du mal.
- Do mal. Esta máquina que você inventou, protege somente crianças?
- Nãum!!!
- Por quê?
- Purquê tem roboti di adultu.
- Explique isso.
- Tem roboti di criança i roboti di adultu.
- Esta máquina serve para adulto, então?
- Servi.
- Serve. Por quê?
- Protégi u adultu quandu ele vai nu Bancu, nu trabalho. Protégi di assaltu.
- Do assalto. Você acha que deveria existir uma fábrica para produzir esta sua máquina?
- Sim.
- Por quê?
- Purquê quandu istragá esta, tem a da fábrica.
- Ah, entendi. O que você pretende fazer? Agora, que projetou e vai construir uma máquina que não existia, antes?
- Ah, vô escrevê uma carta pru Presidente!!!!
- Ao Presidente. Qual Presidente?
- Du Brasil.
- Você pretende escrever uma carta ao Presidente do Brasil, contando que você imaginou e desenhou uma máquina “que não existe em lugar algum”?
- Pretendu.

- Ah, sei... pretendi. Quem é o Presidente do Brasil?
- U Lula.
- Por que você pretende contar “isso tudo” ao Lula?
- Purquê eli vai ajudá distribuí dessas máquina.
- Esta máquina que você desenhou, existia em algum lugar?
- Nãum.
- Mas e agora? Depois que você desenhou, ela existe?
- Ixisti. Já foi restaurada.
- ?????????????? Explique isso: restaurada.
- Ficô melhor. Já existi im todu mundu.
- Existe em todo mundo. Mas quem distribuiu?
- U Lula.
- Ah... Lula. Você acha que, agora que você desenhou uma máquina que não “existia” em lugar algum, sua família, seus parentes, seus amigos, seu professor, todas essas pessoas vão ficar contentes só porque conhecem você?
- Vãum. Mostrei prá todu mundu i todus gostaram.
- ?????????????? O que foi que você mostrou?
- Minha máquina.
- Por que todos gostaram da sua máquina?
- Purquê fiz a máquina prá protegê.
- Você... alguma vez já foi entrevistado e desenhou uma máquina que não existe em lugar algum?
- Nãum.
- Você gostaria de contar às outras crianças, como é que você está se sentindo, por ter desenhado uma máquina que não existe em lugar algum?
- Sim.
- E o que você gostaria de contar?
- Qui tô orgulhosu purquê as pessoa tãum bem, os roboti tãum protegendu as pessoa.
- Você gostou de ser entrevistado?
- Rã, rã.
- Por quê?
- Gostu. Parece qui você tá na televisão.
- Você gostaria de me dizer alguma coisa sobre “tudo isso” que conversamos?
- Rã, rã.
- Então pode dizer.
- Agora as pessoa tãum bem.
- Por quê?
- Os roboti tãum cuidando.
- Posso beijar o teu rosto?
- Rã, rã.
- Rã, rã... posso. Por que eu posso beijar o teu rosto?
- Purquê você gosta di mim e eu gostu di você.
- E desde quando... a gente se gosta???? Faz tempo?
- Desdi qui ti conheci, hoji.
- Agradeço muito, por você ter me ajudado na lição que meu professor pediu. Convido você para lancharmos juntos. Vamos?
- Rã... rã.

O que nossos alunos, “nossas crianças” estão solicitando, estão buscando no interior da escola?

Sob o impacto de profunda emoção, inicio meu relatório, registrando que o universo dos entrevistados é composto por dois *Sujeitos*, alunos da Escola Estadual Profa. Maria Nicolas, situada na Vila Izabel, em Curitiba: *Matheus* (9 anos e 11 meses, até a data da entrevista; fazendo a terceira série do Ensino Fundamental; completará 10 anos no dia 03/09/2003; filho de Raquel e irmão de Ingrid) e *Ingrid* (6 anos e 11 meses, até a data da entrevista; fazendo a primeira série do Ensino Fundamental; completará 7 anos no dia 03/09/2003; filha de Raquel e irmã de Matheus).<sup>4</sup>

Optei por não usar gravador, pois tenho incontrolável tendência e predisposição para anotar a fala, os gestos, a linguagem do corpo, a expressão facial, *a mensagem do olhar*, a ênfase nas palavras, o tom da voz, enfim, possuo essa “familiaridade”. Registro, também, as minhas reações. “Planejei”, apenas, uma questão, e para o início da entrevista, “*O que é isto (apontando para o desenho) que você projetou?*”, deixando que as demais surgissem com o desenvolvimento do processo do diálogo.

A escolha por Matheus e Ingrid teve por critério o fato de que *elas estavam no meu local de trabalho*, Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEEDPR: eu os vi brincando, no pátio, e consegui a permissão da mãe dessas crianças para realizar a entrevista.

O local escolhido para entrevistá-los foi a cantina da SEED, num horário não freqüentado pelos usuários. Tive o cuidado de prometer “Após terminarmos a nossa tarefa, lancharemos juntos”. Isto porque os “doces” expostos na vitrine da cantina eram, por demais, tentadores.

O primeiro *Sujeito* a ser entrevistado foi Ingrid. Nós duas nos distanciamos de Matheus, que ficou assistindo um desenho infantil “pela televisão da cantina”. Solicitei:

Quero que você projete uma máquina, desenhando. Você poderá usar esta folha, este lápis e esta borracha. Você poderá imaginar uma máquina, e depois desenhá-la. Mas, só poderá ser uma máquina que, ainda, não existe em lugar algum. Tem que ser uma máquina

---

<sup>4</sup> Raquel, mãe de Matheus e Ingrid, desenvolve suas atividades profissionais na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

inexistente. Não pode existir, nem mesmo em um outro planeta. E mais uma coisa: além de você desenhar uma máquina, que não existe em nenhum lugar, essa máquina terá que servir para alguma coisa. Quero que saiba o motivo de eu estar pedindo isso para você. Meu professor solicitou a seguinte tarefa: “Peça para uma criança desenhar uma máquina, que ainda não existe em nenhum lugar, mas que sirva para fazer alguma coisa, e depois entreviste essa criança”. Entrevistar é fazer umas “perguntinhas” sobre o que você irá desenhar.

Entretanto, logo no início da entrevista, fui assaltada por uma suspeita: “aqueles doces”, expostos na vitrine, estavam atraindo a atenção de Ingrid. Suspeita que logo se transformou em certeza. Vamos acompanhar alguns recortes da entrevista (com Ingrid)<sup>5</sup>.

Entrevistador: O que é isto (apontando para o desenho)<sup>6</sup> que você projetou?

Ingrid: Uma máquina extraterrestri.

E: O que essa máquina faz?

I: É u local aondi u extraterrestri i a família nasci i guarda cumida.

— Por que você quer construir a máquina que desenhou?

— É qui ela fabrica i guarda cumida.

— Por que você acha que as crianças vão ficar alegres, se você construir essa máquina?

— Ajuda im doci e as criança gostam.

— Por quê?

— Purquê daí num precisa levá lanchi, né? É só apertá um botãum e tê u lanchi.

— Isso preocupa você?

— Rãm, rãm. A criança póbri fica cum fomi i chora.

— Você gostaria de lanchar, agora?

— Pódi sê doci?

— Rãm, rãm... (sentindo forte emoção).

O comportamento de Ingrid levou-me *de volta à minha infância*. Sob o efeito de tristes recordações, interrompi a entrevista. Não pude mais entrevistá-la, por causa do modo como “devorava” os doces que escolheu, sentando-se “num canto da

<sup>5</sup> Usou-se Ent (Entrevistador) e Ing (Ingrid).

<sup>6</sup> Ver: p. 268.

cantina”. Mas, como precisasse realizar a tarefa solicitada pelo Professor Garnica, rapidamente, iniciei o trabalho com Matheus.

Matheus, gestos calmos, “olhar expressivo, indagador e penetrante”, rosto pálido, comportou-se como se o entorno não existisse. Após terminar o desenho, pediu-me ajuda para escrever “us nómi das peça”, componentes da ‘máquina inexistente’ que projetou. Durante a entrevista, tudo se passou como se a sua cabeça – através do olhar – fosse a única parte do corpo com vida: todo o resto permaneceu imóvel, “creio”. Fiquei muito impressionada pela forma como seu olhar me penetrava.

Encerrada a entrevista, após 43 minutos “de conversa”, com sintomas de “fome”, aproximamo-nos de Ingrid que, sob o pretexto de “fazê companhia”, repetiu o lanche por “mais duas vezes”.

Uma tarefa simples que, guardadas as devidas proporções, apresenta relevância social, científica e acadêmica.

Social, porque contribui para que o entrevistador e o provável leitor tenham uma percepção do papel da escola frente à importância/necessidade de se considerar a criatividade, a imaginação, a emoção, os sentimentos, as “carências”, os sonhos das nossas crianças, dos nossos alunos.

Científica, pois ao ficar atento ao que busca e à necessidade de conduzir a entrevista com critérios de rigor, é possível, ao entrevistador, assumir a atitude fenomenológica – decorrente da intencionalidade –, que é o ato de estar atento ao percebido.

Entendo que *a coisa não está além* de sua manifestação, sendo relativa à percepção e dependente da consciência. E, para mim, isso não significa um subjetivismo pleno, pois o modo pelo qual entendo a percepção e o leque de maneiras como se manifesta me conduzem ao conhecimento intersubjetivo e a uma objetividade possível, os quais são manifestações expressas por meio da linguagem.

Busquei apoio em Husserl, quando se refere à descrição exaustiva do fenômeno e aos invariantes detectados nas diferentes descrições, de modo que a



reflexão sobre *tais invariantes*, baseada na inteligibilidade do que permitem compreender, me conduziu à essência do fenômeno investigado. E *a essência desvela isto que existe pelo modo como existe*.

Às relevâncias social e científica, acrescenta-se a acadêmica. Para os que buscam definir “procedimentos rigorosos”, metodologias para seus trabalhos, a pesquisa qualitativa, no viés fenomenológico, expõe o percurso dessa busca, passa por diferentes momentos, num movimento de compreensão da coisa feita. É um olhar reflexivo para a ação realizada, transcendendo cada etapa ao esclarecer o confronto e avanços obtidos.

Meu objetivo, solicitando aos *Sujeitos* (Matheus e Ingrid) que projetassem uma máquina, ainda, inexistente, e, depois, entrevistando-os, foi *conseguir informações mais precisas acerca de suas intenções e realizações*.

Intenções e realizações tecem experiências. Estas são sempre próprias e têm sua morada naquele que as vivencia. O que permitiria a manifestação do intersubjetivismo? Onde ela acontece?

Pensamentos de Merleau-Ponty, expressos nas obras *Fenomenologia da percepção* e *A prosa do mundo*, quanto à experiência do diálogo, permitem considerar que durante uma entrevista, os pensamentos do entrevistador e do entrevistado formam um só tecido. Seus ditos são reclamados pelo estado da discussão, inserindo-se em uma operação comum da qual nenhum deles é o criador. Tudo se passa como se fossem, entre si, colaboradores em uma reciprocidade perfeita: enquanto suas perspectivas escorregam uma na outra, eles coexistem através de um mesmo mundo.

O intersubjetivo aflora na experiência do *diálogo*. Este, sendo o meio constituído pela expressão e por aqueles que expressam.

Cabe, aqui, perguntar: O que expressa o vivido? O que veicula o diálogo?

A linguagem nos leva às próprias coisas, diz Merleau-Ponty (*A prosa do mundo*), na exata medida em que, antes de ter uma significação, ela é significação.

Pela linguagem, as essências se objetivam, expondo-se. Precisamos “do linguajar” – ter a linguagem –, para que possamos nos comunicar uns com os outros, para que o acasalamento “um ser a dois” se constitua e possa expressar a nossa coexistência: significação intersubjetiva da experiência do fenômeno que, por sua vez, nos revelará o mundo.

Na linguagem do *Sujeito* da pesquisa (entrevista), buscou-se aquilo que se referia à interrogação que a dirigiu. O falar e o compreender são dois momentos de um só sistema eu-outro, formando *um ser a dois*: o entrevistado e o entrevistador vivendo o diálogo, o “acasalamento” de Husserl.

Como saber o que Garnica, como professor, “poderia estar pensando, para sugerir atividades dessa natureza”?

Seguindo a máxima fenomenológica, que é ir-à-coisa-mesma e não a conceitos ou a idéias.

É preciso ir ao sujeito que percebe – Garnica – e perguntar o que faz sentido para ele<sup>7</sup>, tendo como meta, o atendimento à tarefa solicitada. Mas, uma vez que o sujeito expõe aquilo que faz sentido para ele, percebe-se que Garnica poderia estar pensando em “*Como as três propostas estão ligadas ao que tentamos discutir em nossos encontros?*”

Entendo que as propostas estão ligadas ao que tentou-se discutir nos encontros, ou seja, no Seminário, assim como entendo, também, que a palavra instala a significação no leitor ou no escritor.

Isso só é possível porque o pensamento não é subjetivo, interior ao sujeito, abstrato. Ele é mundano. Existe, contextualmente, ao sermos com-o-Outro. Não existe fora do mundo e das palavras, inspirando-me em Merleau-Ponty.<sup>8</sup>

Como todas as formas de expressão, o gesto indica o percebido na percepção, enquanto a fala engloba o gesto e, pela gesticulação verbal, indica uma paisagem

---

<sup>7</sup> Ver: BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: CORTEZ, 2000. p. 74.

<sup>8</sup> Sugestão de leitura: MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção.

mental que não está dada. É o “gesto-lingüístico” de Merleau-Ponty. O gesto se refere ao mundo sensível e a fala se refere às significações disponíveis no mundo lingüístico.

A fala lingüística tem a peculiaridade de expressar a maneira pela qual o sujeito faz uso do seu corpo-próprio e de seu mundo de emoção.

Merleau-Ponty interliga os fenômenos do “pensamento, a motricidade e a fala”. Este trinômio esteve presente, contínuo e constantemente no Seminário em questão. *Garnica, com seu “corpo, olhar e voz”, é todo “pensamento-motricidade-fala”*.

A *fala de Garnica* é uma operação interior pela qual o sentido do mundo percebido pelo sujeito começa a romper o silêncio e a buscar formas de expressão. Ela viabiliza a constituição de um saber intersubjetivo e, portanto histórico, social e objetivo, por ser alimento do pensamento, ao mesmo tempo em que é por ele fortalecida.

O *corpo de Garnica* não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo em que é liberdade, enraizado na natureza do próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado.<sup>9</sup>

O *olhar de Garnica* fala, traindo o seu pensamento, “inatingível na imanência”. Seu olhar traz à tona o campo de todos os seus pensamentos e de todas as suas percepções explícitas.

Mas, ao leitor que prefere uma resposta mais direta para a questão “Como essas propostas estão ligadas ao que tentamos discutir em nossos encontros?”, pode-se afirmar que as propostas estão ligadas *ao discutido* nos encontros, possibilitando perceber o seguinte: “A metodologia é o modo como articulo aquilo que compreendo como sendo o método. Não se tem pensado “no pensar”, não se tem pensado “no porque faço”, mas apenas no “como faço”. O método é uma coisa sobre a qual vou

---

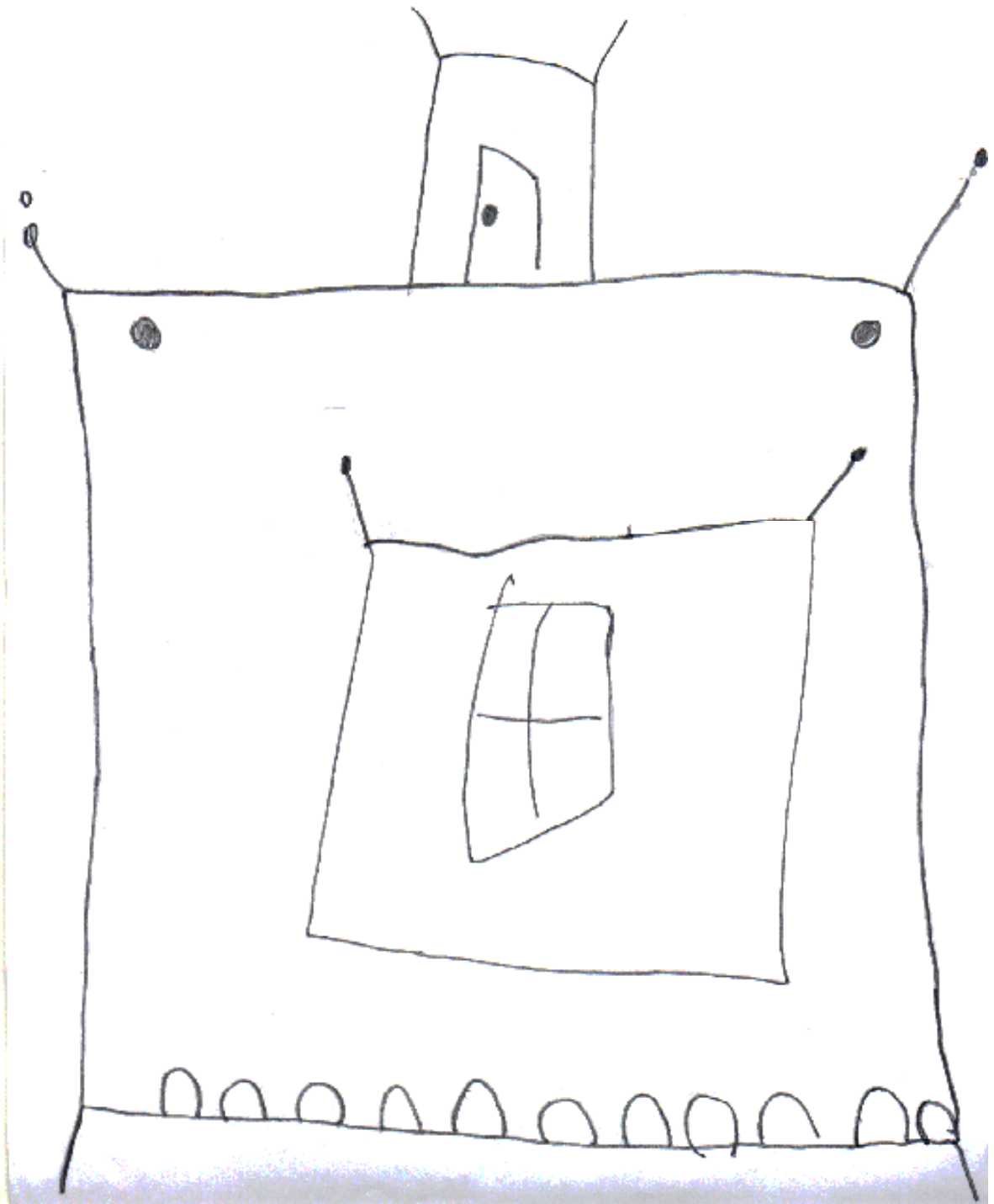
<sup>9</sup> Loc. cit.

construir um discurso. Por isso não é só o terceiro capítulo de uma tese.” (Garnica, 2003a)

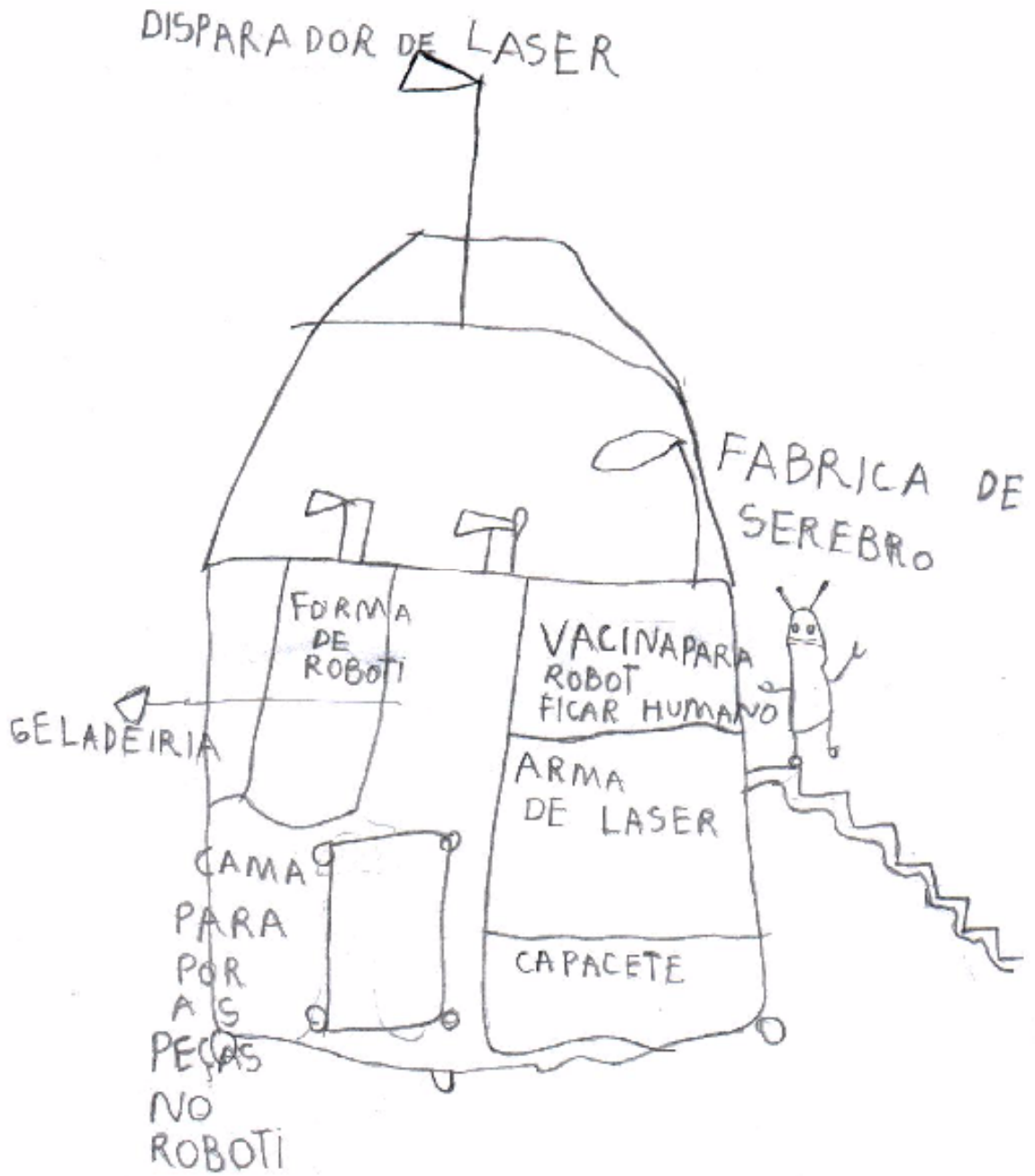
Finalizando, registro que a tarefa solicitada *como* fechamento do Seminário permitiu perceber: *duas crianças – da mesma escola pública, quase centro de Curitiba e que oferece “merenda” aos seus alunos – acalentando o mesmo sonho: “VIVER, SIM, EM SEGURANÇA E ALIMENTADA”*.

*Mirian Longaretti/2005*

Ingrid 6 3 CRET  
1: B



MATHEUS - 3 SETEMBRO - 9 - 3º B



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. Tradução: Conceição Jardim, Eduardo Lúcio Nogueira e Nuno Valadas. 4. ed. Lisboa-[Portugal]: PRESENÇA, 2001. v. 12. *Storia della Filosofia*.
- ABRÃO, B.; COSCODAI, M. **História da filosofia**. São Paulo: BEST SELLER, 2002. *The Crystal Cave*.
- ALLIEZ, E. **Da impossibilidade da fenomenologia**: sobre a filosofia francesa contemporânea. Tradução: Raquel de Almeida Prado e Bento Prado Jr. São Paulo: EDITORA 34, 1996. *De l'impossibilité de la phénoménologie*.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSENAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: THOMSON, 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- BALDINO, R.R. A pesquisa em educação matemática como produção de significados alternativos. In: GARNICA, A.V.M.; FERNANDES, D.N. Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. **Quadrante**, Lisboa, 2002 b.
- BARROS, A. **A arte da percepção**: um namoro entre a luz e o espaço. São Paulo-SP: ANNABLUME, 1999.
- BICUDO, M.A.V. **Fundamentos éticos da educação**. São Paulo: CORTEZ/AUTORES ASSOCIADOS, 1982.
- BICUDO, M.A.V. (org.). **Educação matemática**. São Paulo: MORAES, 1987.
- BICUDO, M.A.V. A pesquisa em educação matemática: realidade e perspectivas, a fenomenologia. **Bolema**, Rio Claro, n. 4, p. 17-31, 1988.
- BICUDO, M.A.V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pro-Posições**, Rio Claro, v. 4, n. 1 [10], p. 18-23, mar./jun. 1993.
- BICUDO, M.A.V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: INIMEP, 1994a.
- BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: INIMEP, 1994a.
- BICUDO, M.A.V. A compreensão do simbólico na educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, n. 10, 1994b.
- BICUDO, M.A.V. Possibilidades de trabalhar a educação matemática na ótica da concepção heideggeriana de conhecimento. **Quadrante**, [S.I.], v. 5, n. 1, p. 5-27, 1996.

BICUDO, M.A.V. Filosofia da educação matemática: um enfoque fenomenológico. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999a.

BICUDO, M.A.V. (org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999a.

BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b.

BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b.

BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: CORTEZ, 2000.

BICUDO, M.A.V.; GARNICA, A.V.M. **Filosofia da educação matemática**. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2001, p. 43-46.

BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática**: concepções & movimento. Brasília: PLANO EDITORA, 2003.

BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: CORTEZ, 2004.

BOYER, C.B. **História da matemática**. Tradução: Elza F. Gomide, 5. ed. reimp. São Paulo: EDGARD BLÜCHER, 1985. *A History of Mathematics*.

BRYNE, P. de; HERMAN J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Tradução: Ruth Joffily. Rio de Janeiro: FRANCISCO ALVES, 1991. *Dynamique de la recherche em sciences sociales*.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: PERSPECTIVA. 1982. *Das Dialogische Prinzip*.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução: Newton Aquiles von Zuben. 8. ed. São Paulo: CENTAURO, 2001. *Ich und Du*.

BUENO, E.R. de A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, S.J. **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas-SP: ALÍNEA, 2003.

CARDOSO, V.C. **As teses falibilista e racionalista de Lakatos e a educação matemática**. Rio Claro, 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos e Científicos) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista.

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: MARTINS FONTES, 2002.



COÊLHO, I.M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b.

CORBISIER, R. **Enciclopédia filosófica**. Petrópolis: VOZES, 1974.

COSTA, A. Tradução, Apresentação e Comentários. **Heráclito**: fragmentos contextualizados. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: SUMMUS, 1986.

D'AMBRÓSIO, U. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

D'AMBROSIO, U. Prioridades de pesquisa em educação matemática: quais os próximos desafios? In: VIII EBRAPEM, 2004, Londrina. **Palestra**. Londrina, 12 nov. 2004.

D'AMBROSIO, U. Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em educação. São Paulo: CORTEZ, 2004.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2. ed. Porto Alegre: SULINA, 2002.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. Rio de Janeiro: ELDORADO, 1973.

DASTUR, F. **A morte**: ensaio sobre a finitude. Tradução: Maria Tereza Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

DAVIS, P.J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Tradução de João Bosco Pitombeira. 4. ed. Rio de Janeiro: FRANCISCO ALVES, 1985.

DAVIS, P.J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Lisboa: GRADIVA, 1995.

ESPÓSITO, V.H.C. **A escola**: um enfoque fenomenológico. São Paulo: ESCUTA, 1993.

ESPÓSITO, V.H.C. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002.

FINI, M.I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FIorentini, D. “Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil”, **Revista Zetetiké**, ano 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

FRANCHI, A. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, S.D.A. et al. **Educação matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

FROST Jr, S.E. **Ensinos básicos dos grandes filósofos**. Tradução: Leônidas Gontijo de Carvalho. 5. ed. São Paulo: CULTRIX, 1986. *Basic Teachings of the Great Philosophers*.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: ÁTICA, 2002.

GARNICA, A.V.M. **A interpretação e o fazer do professor: a possibilidade do trabalho hermenêutico na educação matemática**. Rio Claro, 1992. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

GARNICA, A.V.M. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 16, p. 43-52, 1993a.

GARNICA, A.V.M. Considerações sobre hermenêutica e educação: alguns pressupostos teóricos sobre a possibilidade de um trabalho hermenêutico em sala de aula. **Mimesis**, Bauru, n. 14 (1), p. 07-24, 1993b.

GARNICA, A.V.M. A interpretação enquanto reunificação: da possibilidade de intervenção na sala de aula de matemática com base na análise de textos. **Didática**, São Paulo, n. 29, p. 101-113, 1993/1994.

GARNICA, A.V.M. **Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de matemática**. Rio Claro, 1995. 254 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

GARNICA, A.V.M. Lakatos e a filosofia do provas e refutações: contribuições para a educação matemática. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 431-451, 1996.

GARNICA, A.V.M. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b.

GARNICA, A.V.M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, 2002a.

GARNICA, A.V.M.; FERNANDES, D.N. Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. **Quadrante**, Lisboa, 2002b.

GARNICA, A.V.M. Seminário Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Educação (Matemática). Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2003a.

GARNICA, A.V.M.; MODESTO, M.A. **Ouvindo professores de matemática**: um estudo sobre formação (continuada). Bauru: UNESP, 2003b.

GILES, T.R. **Introdução à filosofia**. São Paulo: EPU, 1979.

GILES, T.R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GILES, T.R. **Dicionário de filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GREUEL, M da V. **Experiência, pensar e intuição**: introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo: UNIUBE, 1998.

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia**. Rio de Janeiro: SCHIAMÉ, 1978.

HEIDEGGER, M. **¿Que significa pensar?** Buenos Aires-[Argentina]: EDITORIAL NOVA, 1958. *Was Heisst Denken?*

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução: Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1991. (Os pensadores).

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 11 ed. Petrópolis: VOZES, 2002. v.1.

HIRSCHBERGER, J. **História da filosofia contemporânea**. Tradução: Alexandre Correia. 2. ed. São Paulo: HERDER, 1968. *Geschichte der Philosophie, Die Philosophie der Gegenwart*.

HORGAN, J. **O fim da ciência**: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1998. *The end of science: facing the limits of knowledge*.

HOUDAKIS, A. **Aristóteles e a educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: LOYOLA, 2001. *Aristote et l'éducation*.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. 2. ed. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1958. *Die Idee Der Phänomenologie*.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: Sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Tradução: Zeljko Loparié e Andréa Maria Altino de Campos Loparié. 5. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1992a. (Os pensadores).

HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Tradução: António Fidalgo e Artur Mourão. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992 b. *Pariser Vorträge*.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Tradução: Frank de Oliveira. Prefácio: Márcio Pugliesi. São Paulo: MADRAS, 2001.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JERPHAGNON, L. **Dicionário das grandes filosofias**. Tradução: Manuel Peixe Dias. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1973. *Dictionnaire des grandes philosophies*.

JUNG, C.G. **Memórias, sonhos, reflexões**. 3. ed. Rio de Janeiro: NOVA FRONTEIRA, 1978a.

JUNG, C.G. **Estudos sobre psicologia analítica**. Petrópolis: VOZES, 1978b.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: VOZES, 1981a.

JUNG. C. G. **Tipos psicológicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981b.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução: Alex Marins. São Paulo-SP: MARTIN CLARET, 2002. *Kritik der Reinen Vernunft*.

KELKEL, A.L.; SCHÉRER, R. **Husserl**. Tradução: Joaquim Coelho Rosa. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1982. *HUSSERL*.

KLUTH, V.S. **O que acontece no encontro sujeito-matemática?** Rio Claro, 1997. 186p. Dissertação (Mestrado em Ensino e seus Fundamentos Filosófico-Científicos) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

KLUTH, V.S. A rede de significados: imanência e transcendência: a rede de significação. In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: CORTEZ, 2000.

KORTE, G. **A viagem em busca da linguagem perdida: percorrendo o roteiro mágico de Pitágoras**. São Paulo: PEIRÓPOLIS, 1997.

KRULIK, S.; REYS, R.E. (orgs). **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução: Hygino H. Domingues e Olga Corbo. São Paulo: ATUAL, 1997. *Problem solving in school mathematics*.

LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento: provas e refutações**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1978. *The Logic of Mathematical Discovery*.

LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: CULTRIX: EDUSP, 1979. *Criticism and the Growth of Knowledge*.

LAKATOS, I. **Matemática, ciência y epistemologia**. Madrid: ALIANZA UNIVERSIDAD, 1987.

LAKATOS, I. **História da ciência e suas reconstruções racionais**. Tradução: Emília Picado Tavares Marinho Mendes. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1998. *Philosophical Papers I*.

LAKATOS, I. **Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica**. Tradução: Emília de Picado Tavares Marinho Mendes. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1999. *Philosophical Papers I* (Capítulos 1 e 3).

LECHETE, J. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução: Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. *Fifty Key Contemporary Thinkers*.

LIMA, V.S. de; BRITO, M.R.F. Mapeamento cognitivo e a formação do conceito de frações. In: BRITO, R.F. (org.). **Psicologia da educação matemática**. Florianópolis: INSULAR, 2001.

LINS, R.C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: CORTEZ, 2004.

LOSS, H.; FALCÃO, J.T. A ansiedade na aprendizagem da matemática e a passagem da aritmética à álgebra. In: BRITO, R.F. (org.). **Psicologia da educação matemática**. Florianópolis: INSULAR, 2001. p. 235-261.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia**. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1986. *La Phénoménologie*.

MACHADO, N.J. Apresentação. In: SAIANI, C. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: ESCRITURAS, 2000.

MACHADO, O.V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, São Paulo, 1991.

MAIA, E.; CARNEIRO, M. **O tempo da memória**. São Paulo: BIRUTA, 2000. p.11.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: EDUC/MORAES, 1989.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiésis*. São Paulo: CORTEZ, 1992.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002.

MARZ, F. **Grandes educadores**: perfis de grandes educadores e pensadores pedagógicos. Tradução: Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987. *Pädagogenprofile Miniaturen großer Erzieher und bedeutender pädagogischer Denker*.

MASIP, V. **História da filosofia ocidental**. São Paulo: EPU, 2001.

MENEGHETTI, R.C.G.; BICUDO, I. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, n. 19, p. 58-72, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. France: GALLIMARD, 1945.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. Tradução: José de Anchieta Côrrea. Belo Horizonte-MG: INTERLIVROS, 1975. *A Structure du Comportement*.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 2. ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 1984. *Le Visible et l'Invisible*.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da filosofia**. Tradução: Braz Teixeira. Lisboa: GUIMARÃES, 1986. *Éloge de la philosophie et autres essais*.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumos de cursos: 1949-1952: filosofia e linguagem. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: PAPIRUS, 1990a. *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumé de cours (1949-1952)*.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumos de cursos: 1949-1952: psicossociologia e filosofia. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: PAPIRUS, 1990 b. *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumé de cours (1949-1952)*.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução: Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: MARTINS FONTES, 1991. p. 250-259. *Signes*.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1999. *Phénoménologie de la Perception*.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**: notas: cursos no Collège de France. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: MARTINS FONTES, 2000. *La Nature*.

MERLEAU-PONTY, M. **L'Oeil et l'Esprit**. France: GALLIMARD, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Tradução: Luís Manuel Bernardo. 4. ed. [Portugal]: VEJA, 2002a. *L'Oeil et l'Esprit*.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: COSAC & NAIFY, 2002b. *La Prose du monde*.

MIGUEL, A. Formas de ver e conceber o campo de interações entre filosofia e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. (orgs.). **Filosofia da educação matemática**: concepções e movimento. Brasília: PLANO, 2003.

Mill, J.S. **Sobre a liberdade**. Tradução: Alberto da Rocha Barros. [São Paulo]: NACIONAL, 1942. *On Liberty*.

MONDIN, B. **Curso de filosofia**. Tradução: Benôni Lemos. 3. ed. São Paulo: PAULINAS, 1981. 3 v. *I Filosofi dell'Occidente*.

- MONROE, P. **História da educação**. 6. ed. São Paulo: NACIONAL, 1983.
- MORA, J.F. **A filosofia analítica**: mudança de sentido em filosofia. Tradução: Fernando Leorne. Porto-Portugal: RÉS, 1982. *Cambio de marcha em filosofia*.
- MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: CORTEZ, 2002.
- MOURA, C.A.R. de. **Crítica da razão na fenomenologia**. São Paulo: EDUSP, 1989.
- O'HEAR, A. (org.). **Karl Popper**: filosofia e problemas. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1997. *Karl Popper: Philosophy and problems*.
- PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. 15. ed. São Paulo: 1990.
- PAULO, R.M. **A compreensão geométrica da criança**: um estudo fenomenológico. Rio Claro, 2001. 300 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- PEIXOTO, S.J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. São Paulo: ALÍNEA, 2003.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: INTERCIÊNCIA, 1995. *"How to Solve it" A New Aspect of Mathematical Method*.
- PONTE, J.P. da. Educação Matemática de hoje e de sempre. **Bolema**. Rio Claro, ano 15, n. 17, p. 83-126, 2002. Resenha de: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999a.
- PRADO, E.L.B. **História da matemática**: um estudo de seus significados na educação matemática. Rio Claro, 1990. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**. São Paulo: PAULINAS, 1991. 3 v. *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*.
- REZENDE, A. M. de. Apresentação. In: MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: filosofia e linguagem. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: PAPIRUS, 1990a. *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumé de cours (1949-1952)*.
- REZENDE, A.M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: CORTEZ, 1990.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução: Artur Morão. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1976. *Interpretation Theory: discourse and the surplus of meaning*.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**. Tradução: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978. *Le conflit des Interprétations: Essais d'Hermeneutique*.

ROHDEN, H. **Educação do homem integral**. 4. ed. São Paulo: ALVORADA, 1984.

ROSSI, R. **Introdução à filosofia**: história e sistemas. Tradução: Aldo Vannucchi. São Paulo-SP: LOYOLA, 1996. *Introduzione alla filosofia. Storia e sistemi*.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**; Ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução: Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1991. *Du Contrat Social*. (Os pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípio do direito político**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: MARTIN CLARET, 2002.

SAIANI, C. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: ESCRITURAS, 2000.

SANTOS, M.J. dos. **Os pré-socráticos**. Juiz de Fora-MG: UFJF, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Esquisse d'une théorie des émotions**. Paris: HERMAN, 1965.

SARTRE, Jean-Paul. **L'imaginaire**: psychologie phénoménologique de l'imagination. Paris: GALLIMARD, 1967.

SCANDIUZZI, P.P. Educação matemática indígena: a constituição do ser entre os saberes e fazeres. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: CORTEZ, 2004.

SCHULTZ, D.P. **História da psicologia moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: CULTRIX, 1992. *A History of Modern Psychology*.

SECH, A. **Contribuição ao estudo das variações bioenergéticas no processo psicoterápico pelo método Kirlian-Aurografias**. Curitiba, 1985. 53 f. Monografia (Especialização em Psicodrama) - Sociedade Paranaense de Psicodrama.

SOARES, M.T.C. O ensinar e o aprender: defendendo um ponto de vista. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6, 2000, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2000. p. 42-46.

SOARES, M.T.C. Os professores das séries iniciais e suas representações de conteúdos escolares específicos: a compreensão e a criação de seqüências de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1, 2001, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2002. p. 215-222.

SOUZA, A.C.C. de. O sujeito da paisagem. Teias de poder, táticas e estratégias em educação matemática e educação ambiental. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. (orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: CORTEZ, 2004.



STEINBERG, W. **Aspectos clínicos da terapia junguiana**. São Paulo: CULTRIX, 1992.

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. (orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução: Stela Oliveira. São Paulo: ÁTICA, 2003.

VARELA, F.J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Tradução: Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VIANNA, C.R. Tópicos de Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2002.

VIANNA, C.R. Filosofia da educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática**: concepções & movimento. Brasília: PLANO EDITORA, 2003.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. 4. ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: CULTRIX, 1988. *Pragmatics of human communication*.

XAVIER, C. R. **A permuta dos sábios**: um estudo sobre as correspondências entre Carl Gustav Jung e Wolfgang Pauli. São Paulo: ANNABLUME, 2003.

ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ZUBEN, N.A. von. Introdução e tradução. In: BUBER, M. **EU e TU**. São Paulo: 2001. *Ich und Du*.

ZUBEN, N.A. von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) E FENOMENOLOGIA<sup>1</sup>

O fato de nunca ter conseguido encontrar um ponto de contato com as matemáticas (embora não duvidasse de que era possível calcular validamente) permaneceu um enigma por toda minha vida.  
Carl Gustav Jung<sup>2</sup>

Segundo Edmund Husserl, não há intuição se não há visibilidade. A atividade que reúne a multiplicidade, de modo que o idêntico seja percebido, é a intuição essencial.

No universo da fenomenologia husserliana, o psíquico é fenômeno, não é coisa. “Coisa” é o empírico, governado por relações causais e mecânicas. “Fenômeno” é a consciência enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores.

A consciência ao ser estudada em sua estrutura imanente e específica, revela-se como algo que ultrapassa o nível empírico e surge como condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, e, portanto, como consciência transcendental: “o conhecimento é vivência psíquica, é conhecimento do sujeito que conhece”.

Pode-se afirmar que a Fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno – fluxo imanente de vivências que constitui a consciência – na medida em que a consciência transcendental constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos.

---

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado, inspirando-se em alguns questionamentos contidos no artigo “Fundamentos Estéticos da Matemática: da habilidade à sensibilidade”, do autor José Carlos Cifuentes (In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática: concepções e movimento**. Brasília: PLANO, 2003. p. 59-79). Para o desenvolvimento do texto, em diversos momentos buscou-se “recortes” do pensamento dos autores: Husserl (1958, 1970, 1992a, 2001, 2002), Heidegger (1958, 1991), Morente (1980), Moura (1989), Merleau-Ponty (1990b, 1999, 2002b), Martins (1992), Bicudo (1999a, 1999b, 2000, 2003), Bicudo e Cappelletti (1999b), Bicudo e Garnica (2001), Kluth (1997) e Danyluk (2002). Caso venha a ser citado algum desses trechos, deve-se mencionar esse fato.

<sup>2</sup> JUNG, C.G. **Memórias, sonhos, reflexões**. 3. ed. Rio de Janeiro: NOVA FRONTEIRA, 1978. p.39.

A compreensão do projeto fenomenológico de Husserl depende que se compreenda primeiro como o filósofo apresenta a estrutura da consciência enquanto intencionalidade. Este conceito significa “visar alguma coisa”.

Assim, pode-se dizer, a consciência é uma atividade constituída por atos (perceber, imaginar, amar, odiar, ver, tocar, cheirar, etc.) com os quais visa algo. A esses atos Husserl chama de *noesis* e aquilo que é visado pelos mesmos são os *noemas*.

*Trata-se de uma distinção fundamental para a Matemática porque dá conta de explicar certas diferenças conceituais.*

A consciência é sempre consciência de alguma coisa. Quando se imagina, imagina-se alguma coisa. Ou seja, a distinção entre sujeito e objeto é “dada imediatamente”.

O que isto significa? Significa que o sujeito é um “eu” capaz de atos de consciência, como imaginar, perceber, enquanto o objeto é o que se manifesta nesse ato de imaginar, de perceber, ou seja, imagens, corpos percebidos. Por isso, deve-se distinguir o aparecer de um objeto do objeto que aparece.

Pode-se, portanto, dizer que explicitar esses nexos entre “verdadeiro ser e conhecer” é tarefa da fenomenologia transcendental, exigindo investigar correlações entre ato, significação e objeto.

Não se pode perder “de vista” que a palavra “significação” apresenta, em Husserl, três sentidos: “ato de significar”, “conteúdo intencional de um ato de significar” e “significação ideal”. Acrescenta-se aqui uma das famosas frases de Edmund Husserl: “Nem todo significar encerra um conhecer”.<sup>3</sup>

A distinção entre *noesis* (o ter consciência) e *noema* (aquilo de que se tem consciência) explicita o equívoco realizado pelo psicologismo. Como é sabido, o psicologismo busca explicar todos os elementos da experiência humana a partir da dimensão psicológica dessa experiência. Seu equívoco consiste em confundir *noesis* e *noema*, os atos pelos quais a consciência visa a um certo objeto de uma certa maneira (ver, tocar, cheirar, imaginar, etc.) e o conteúdo ou significado desses objetos visados.

---

<sup>3</sup> HUSSERL (1992a, p.44, 153).

No contexto da Fenomenologia, “*experiência*” refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo: conhecimento do sujeito que conhece.

O campo da experiência – campo do fenômeno, isto é, daquilo que aparece, enquanto nos aparece e como nos aparece – não pode ser identificado com o da realidade. Enquanto o campo da experiência é o campo do fenômeno, o da realidade é o campo da “coisa em si”.

Com Husserl, a palavra “fenômeno” significa efetivamente 'o que aparece'.<sup>4</sup>

Segundo o psicologismo, a “idéia” de um certo objeto é formada pela associação de sensações, percepções e outras idéias.<sup>5</sup>

Esse enfoque do psicologismo, para a experiência humana, confunde os atos empíricos que o sujeito realiza para alcançar a idéia com a própria idéia, *desde que se entenda a “experiência” do ponto de vista da Fenomenologia*.

A fenomenologia é precisamente a arte de desvelar aquilo que, no comportamento cotidiano, “... nos ocultamos a nós mesmos: o exercício da transcendência”, diz Heidegger. Nesse cenário, a “idéia” é considerada como sendo elaboração do sujeito, a partir de realidades vividas específicas e particulares, que se mundaniza na intersubjetividade.<sup>6</sup>

Na trama fenomenológica, Husserl<sup>7</sup> – dirigindo-se à Geometria – interroga *como* algo que se origina nas vivências psicológicas, portanto no subjetivo, transcende essa esfera e se mantém na objetividade do mundo que se faz presente à consciência: “... como pode a idealidade geométrica proceder da sua origem pessoal primeira, onde ela é uma estrutura dentro do espaço mental consciente do primeiro inventor, e existir como objetividade ideal?”

Segundo Bicudo, fortemente influenciada por Husserl, o que tira os objetos ideais da esfera subjetiva e os lança para a intersubjetiva e para a cultural é a linguagem.

---

<sup>4</sup> HUSSERL (1958, p. 35).

<sup>5</sup> Sugere-se, sobre esse assunto: Merleau-Ponty, com a obra *Fenomenologia da percepção*.

<sup>6</sup> HEIDEGGER (1991, p. 29).

<sup>7</sup> HUSSERL, E. "The Origin of Geometry" in *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Evanston, Northwestern University Press, 1970. p. 353-378. (Cf. BICUDO, 1999 b, p. 40-41).

Husserl preocupava-se: “como descobrir um modo de conhecimento que não se separe da experiência e que, contudo, permaneça filosófico?”

É entre os obstáculos do psicologismo e o logicismo que Husserl oscila, nas primeiras formulações de seu pensamento.

Na *Philosophie de l'arithmétique* (1890-1901) aparece o obstáculo do psicologismo. Husserl, vindo da Matemática, choca-se com as tendências logicistas dos matemáticos. Como consequência, quer fundar as noções matemáticas na experiência psicológica: a noção de número, por exemplo, é um atributo de natureza psicológica. Aqui a fenomenologia apresenta-se como uma “psicologia descritiva”, e Husserl já percebe que, para fundar os conceitos matemáticos, é preciso voltar à consciência.

O obstáculo do logicismo se faz presente em outros escritos: há uma tendência platonizante de apresentar as essências como objetos facilmente percebidos pela consciência, sem laço interno e atividade do sujeito.

Nesse cenário, para resolver o problema da oscilação entre o psicologismo e o “platonismo”, característico no princípio do pensamento husserliano, Edmund Husserl recorre à “redução fenomenológica”: a consciência última não recebe do exterior as essências a que visa.

Essa “redução” refere-se às manifestações do mundo exterior e ao “eu” do homem “encarnado”, não para negá-los, mas para compreendê-los. A “redução”, diz do colocar entre parênteses a realidade conforme é concebida pelo senso comum de atitude natural. Não significando que se duvide das coisas existentes, mas pondo-as entre parêntese, ou seja, não as utilizando. Nesse sentido, pode-se dizer que o problema da “redução” – *epoché* – não é a existência do mundo, mas seu significado.

Husserl, referindo-se à esfera da identidade, à relação eu-Outro, usa o termo *Leib*: é o corpo com movimento intencional, semelhante ao significado atribuído a corpo-próprio por Merleau-Ponty. Corpo e existência formam uma trama: o corpo encarnado ao viver suas experiências, dá vazão à existência. A noção de perspectiva permite a passagem da identidade do corpo para a natureza comum ao *ego* (eu que medita) e ao *Outro*.

Segundo Husserl<sup>8</sup>, “o corpo presente a mim revela um Outro. Por sua vez o Outro torna sua presença estranha a mim. Assim, como o corpo lá para mim e o corpo aqui para o Outro não são apenas dois corpos análogos, mas o mesmo corpo, uma natureza em comum é possível”

Com a concepção de “redução fenomenológica”, Husserl distingue o sujeito transcendental do sujeito encarnado e situado no espaço e no tempo. Dito de outro jeito, todo objeto intencional remete à consciência transcendental, “fonte pura de significações, que constitui o mundo e o eu empírico”.<sup>9</sup>

A psicologia, ciência de fatos, com seu “ingênuo” pensar desprovido de estatuto ontológico, partilha as convicções do senso comum, de onde provêm seus postulados realistas, não se confundindo com a fenomenologia transcendental. No entanto, não há mundo conveniente se não é pensado por alguém: o sujeito situado no mundo é, ao mesmo tempo, aquele que pensa o mundo. Ou seja, o sujeito empírico faz parte do mundo, e esse mundo só existe para um sujeito transcendental.

Para toda psicologia, o modo de ser da consciência não é radicalmente distinto do modo de ser dos objetos. Portanto, no seu rigor filosófico, Husserl entende que mesmo uma psicologia preocupada em mostrar a unidade da consciência é considerada insuficiente, incluindo, aqui, até mesmo a psicologia da forma e a psicologia atomista.

Entende Husserl que, para chegar a um conceito mantenedor da singularidade consciencial, é preciso uma análise que descubra o próprio sentido de toda psiquê possível: é preciso retomar o sentido interior através de uma análise intencional e não por uma simples constatação.

Desde 1910, Husserl apontava para a possibilidade de uma determinação intersubjetiva do psiquismo. Na evolução do seu pensamento, considerando que o homem não é um mero fato mundano, mas a subjetividade transcendental, conclui que a crise das ciências manifesta a crise da humanidade como projeto racional, uma crise antropológica. A origem da crise está na convicção de que “a verdade do mundo apenas se encontra no que é enunciável no sistema de proposições da ciência objetiva”.

---

<sup>8</sup> Sobre o assunto: HUSSERL (2001, p. 104-107).

<sup>9</sup> MERLEAU-PONTY (1990b, p. 159).

Nessa fase de sua fenomenologia, Husserl coloca a tônica no mundo da vida, vincula o “eu” e o *Lebenswelt* na correlação consciência-mundo, conseguindo novas perspectivas para a intencionalidade e a intersubjetividade, aplicando ambos os conceitos ao mundo como história e como teleologia.

É preciso recolocar a subjetividade transcendental para recuperar o mundo da vida, das experiências pré-científicas sobre as quais, historicamente, são constituídas as próprias ciências. O universo de idealidades das ciências modernas, a raiz das evidências lógico-matemáticas, encontra-se no mundo da vida, pois é constituído das formas sensíveis das coisas na experiência cotidiana.

Erroneamente, segundo Husserl, passou-se a considerar essas idealidades como objetivas, quando é pela imaginação (ato de imaginar: *noesis*) e a partir dela que se desenham as formas geométricas ideais puras (produto do ato de imaginar: *noema*), que não são reais, mas corpos idealizados. Desta forma idealizou-se a natureza pensando-a de acordo com o paradigma das idealidades matemáticas.

Husserl denuncia, assim, um esquecimento: o processo de idealização feito pela matematização galileana da natureza é, antes de tudo, um produto da subjetividade pensante, mostrando que, desde Galileu, a ciência desconhece o caráter metodológico de sua atividade, com a pretensão de captar com seus instrumentos o mundo tal como é “na verdade”, por detrás do véu de nossa consciência cotidiana e subjetiva.

A matematização e formalização da ciência moderna, com suas pretensões de um método único, de uma linguagem unificada e unívoca *conduzem a uma redução físico-matemática do ser*: a redução do psíquico ao físico implica uma total dependência do primeiro em relação ao segundo, alienando-se o mundo do sujeito ao mundo do objeto.

Mencionou-se, anteriormente, que Husserl percebera a necessidade de voltar à consciência para fundar os conceitos matemáticos. Em psicologia, não se pode fazer uso da dedução, não há “matematização” do fenômeno, geometria do vivido. Na



Matemática, as multiplicidades são definidas, exhaustivamente, por um sistema de axiomas. Entretanto, não há constantes, entidades psíquicas que poderiam exercer o papel de axiomas. As essências descobertas não são “essências exatas” suscetíveis de determinações unívocas: são “essências morfológicas”, inexatas.

A tarefa da Fenomenologia é estudar a significação das vivências da consciência. A consciência, segundo Husserl, é intencionalidade, ou seja, só existe como consciência de algo. A análise da consciência abrange a descrição de todos os *modos* possíveis como alguma “coisa”, ideal ou real, é dada imediatamente à consciência: “coisa” não como objetos físicos, mas como fenômeno imediatamente dado à consciência, sem preconceitos e pressupostos, para chegar às essências dadas. Estas são o objeto inteligível do fenômeno, captado numa visão imediata da intuição.

“Toda a vivência intelectual e toda a vivência em geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto. Está dada como um ente, como um isto-aqui (Dies-da) de cuja existência não tem sentido algum duvidar.”<sup>10</sup>

Como se sabe, a partir de Descartes, explica-se o conhecimento como relação entre duas coisas: a coisa que está na consciência (idéia) e a que está fora. A primeira é a representação da segunda. O que faz Husserl? Com o conceito de intencionalidade como “consciência de algo” e “consciência de si mesmo”, abandona a idéia de representação, distinguindo, na consciência, o ato que conhece e a coisa conhecida, ou seja, a *noese*, que ao configurar os dados os dota de sentido, e a *noema*, que está na consciência sem ser parte dela, pois é o “objeto” intencional.

“Consciência” é o conjunto de todas as vivências, percepção interna das vivências psíquicas, vivência intencional, enfim, *uma corrente de experiências vividas*, sendo a percepção da experiência vivida como a visão direta de alguma coisa: é da percepção do fato que se distingue a intuição da essência, pois é a visão do sentido ideal atribuída ao fato, materialmente percebido, que permite identificá-lo. Pode-se dizer, então, que o desenho de uma forma vagamente oval é um círculo. A essência

---

<sup>10</sup> HUSSERL (1958, p. 55-56).

persiste como pura possibilidade, como necessidade que se põe ao fato: há tantas essências quantas significações “nosso espírito” é capaz de produzir.

Por isso Husserl diz que as “coisas”, pela possibilidade de sempre serem vistas por *noesis* novas (momento subjetivo do conhecimento) que as enriquecem e as modificam, caracterizam-se pelo seu inacabamento, pelo seu perspectivismo.

As “idéias” ou conceitos (significado ideal da coisa: *noema*), no entanto, são caracterizadas pelo aspecto globalizador, total e acabado que possuem. “Idéia, espécie de chave para desvelar o mundo”, dizia Sartre.

É assim que o “*cubo percebido*” (*noema*) pode ser objeto de infinitas percepções (*noesis*), porque é apenas a multiplicidade de perspectivas que o apreendem. O “*cubo pensado*”, por sua vez, é o objeto geometricamente definido de uma vez por todas. Pode-se dizer que entre a percepção e a ideação encontra-se a diferença entre a transcendência da coisa, que a torna inesgotável, e a imanência da idéia, que a torna completamente definida pela e para a consciência. Está se colocando, aqui, a “*imaginação transcendental*”.

A diferença entre “transcendência da coisa” e “imanência da idéia” é de interesse fundamental para a Fenomenologia, com importantes implicações pedagógicas e, em especial, no *ensino da Matemática*, pois abre o campo para uma das mais importantes atividades da percepção: a *imaginação transcendental*. É o que se passa a comentar.

O conhecimento das essências é intuição, intuição eidética ou intuição da essência (*eidōs*). Sendo as essências os *modos* típicos do aparecer dos fenômenos, significa que *não* são abstraídas de coisas semelhantes. Neste contexto, não se abstrai a essência de “triângulo” da comparação de muitos triângulos. Triângulos são casos particulares da “idéia” de triângulo. Desenhando-se um triângulo isósceles, por exemplo, esse triângulo isósceles desenhado existe “aqui e agora” e com estas dimensões e não outras. Trata-se de um dado de fato particular, mas do qual se capta uma essência.

Se os fatos particulares são reais, as essências (os universais) não são reais *como* aqueles. O conhecimento das essências é *intuição*, mas diferente daquela que permite captar fatos particulares. As essências são conceitos, ou seja, são objetos ideais possibilitadores de que se classifique, reconheça e distinga os fatos particulares.

Foi dito que não se abstraem essências da comparação de coisas semelhantes. O que isto significa? Significa que a semelhança *já* é uma essência: antes da semelhança há de se ter a essência.

É nesse sentido que as essências são invariáveis, sendo obtidas através do que, nos escritos póstumos de Edmund Husserl, é chamado *método da variação eidética*<sup>11</sup>: toma-se um conceito que se quer explicar e depois, pouco a pouco, se introduz variações nas suas propriedades, as quais, por sua vez, são submetidas a variações até se chegar a um ponto em que não se pode mais variar, caso contrário já não se teria mais o mesmo conceito do início. As essências seriam, assim, *o limite invariável da variação*.

Dizendo de forma mais complexa: a *imaginação transcendental*, através da *variação eidética*, procura captar, na multiplicidade infinita dos esboços e perspectivas, a unidade de sentido que permite alcançar a idéia de uma coisa que é inesgotável em si mesma, mas permitindo ser aprisionada pelo seu conceito uno e total. A busca pelo núcleo essencial, desejo da imaginação transcendental, é decorrente da natureza peculiar da consciência, testemunhando a possibilidade de *variação eidética*.

Inquietação pertinente que se coloca: tal método aplicado à Educação não poderia levar a importantes e conclusivas respostas para questões que permeiam o cotidiano do mundo-vida escolar? Ou seja, o método da variação eidética não poderia ser “aquela cumplicidade” ansiada pela Educação Matemática – que se preocupa com o ensino de Matemática – na construção *do* seu objeto de investigação?

---

<sup>11</sup> "*Eidética*" caracteriza aquilo que se refere às essências: ciência das formas das coisas no espírito. "Espírito" como pensamento, como inteligibilidade.

Numa rede fenomenológica cujos “nós” são *noesis* e *noemas*, embora em cada um desses nós a “coisa transcendente” pareça parcial e suscetível de novos desenvolvimentos e esboços, cada *noesis* e cada *noema* enquanto atos e correlatos da consciência, – num pleno e explícito acasalamento husserliano – são absolutamente totais e presentes.

Cada *noesis* e cada *noema* são completos em si mesmo e, a cada passo, a consciência se oferece como integral e absoluta. A imanência significa que *cada vivido, embora forme um fluxo infinito com os demais, é em si mesmo completo e acabado.*

A *imaginação transcendental* consiste, assim, em atribuir à multiplicidade transcendente da coisa o caráter acabado que cada vivido possui. A “idéia” ou “conceito” é a superação da infinidade das perspectivas transcendentais da coisa, pela unidade imanente do significado. E nesse idílio *noesis-noema*, o “eu” parece estar na consciência, constantemente, mas essa permanência não é a de um vivido que se obstina estupidamente, porque o “eu” pertence, antes de tudo, a todo vivido que chega repentinamente e... se escoa.

Esse “eu” surge como uma transcendência, contrapondo-se à imanência dos vividos. É esse “eu” que vive todos os *modos* do vivido. “... o *eu* possui um esquema apodíctico de si mesmo, esquema indeterminado que o faz aparecer a si mesmo como *eu concreto*, que existe com um conteúdo individual de estados vividos, de faculdades e de tendências, portanto, como um objeto de experiência, acessível a uma experiência interna possível, que pode ser infinitamente ampliada e enriquecida.”<sup>12</sup>

A redução transcendental completa-se ao descobrir no “eu puro” a origem do sentido. Ao “eu puro”, que opera essa última significação e que fica como simples espectador, aparece o *eu* que pensa o mundo com o conjunto de seus atos.

O *Cogito* é o que permanece idêntico sob a multiplicidade das vivências: essa identidade lhe confere o poder de alcançar a identidade das coisas, através do sentido que outorga a elas. Identidade que revela: o *Cogito* não se confunde com o *eu psicológico*, empírico, múltiplo e mutável como toda empiria. É unicamente a

---

<sup>12</sup> HUSSERL (2001, p. 47).

subjetividade transcendental que possui um sentido e, quanto a seu ser, um ser absoluto, enquanto o mundo real é relativo a ela.

Estruturado, assim, esse teatro husserliano, onde consciência, intencionalidade, intuição, percepção, eu puro, *noesis*, *noemas*, multiplicidades, núcleo central, imanência, atos e correlatos são os atores transcendentais-transcendentais, uma inquietação se faz presente. Não seriam essas personagens centrais da cena, o "porto seguro" para um navio à mercê de revoltas ondas encarnadas na fala-falada de intrigante indagação “*existir fenomenologicamente ou ser ontologicamente: diferenças conceituais?*”

Inquietação com complexas implicações pedagógicas, pois, perguntas, que pela tradição deveriam estar além de qualquer limite científico, reencontram um sentido e um valor para o pensamento.

É preciso que se resgate o seguinte: para Edmund Husserl há dois campos de experiência ou conhecimento evidente. Trata-se da evidência empírica e a evidência intelectual. Aquela – intuição de fatos individuais – serve de base para as ciências empíricas; esta – *intuição eidética* – serve de base para as *ciências eidéticas*. Se a intuição empírica do individual é um dar-se do objeto individual originariamente, a intuição eidética é um dar-se da essência universal.

Entendendo que uma filosofia *como* ciência de rigor não deve fundamentar-se em dados empíricos, mas num *a priori* universal, Husserl parte de idealidades, das "coisas mesmas", como se apresentam em sua pureza à consciência, porque só essas são válidas para constituírem-se em aprioridade radical para todas as ciências, independentemente da contingência dos fatos.

Através de sua estrutura imanente, a consciência mostra-se como algo que ultrapassa o plano empírico e emerge como condição *a priori* de possibilidade do próprio conhecimento, porque consciência transcendental.

Nesse panorama, cabe à Fenomenologia descrever a estrutura do fenômeno *como* fluxo imanente de vivências que constituem a consciência, a estrutura constituinte.

O fenômeno há de ser ao mesmo tempo *logos*, pois seu sentido lhe é imanente e pode ser percebido.

Dizendo com outras palavras, a essência do fenômeno não se reduz ao fato, e a intuição da essência distingue-se da percepção do fato, pois é a visão do sentido ideal atribuída ao fato materialmente percebido que permite identificá-lo.

Como se pode compreender isso? Husserl (2001) responde: Mantendo como verdade absoluta que...

... todo o sentido que tenha e possa ter para mim qualquer ser, tanto pelo que faz a sua essência como pelo que faz a sua existência real efetiva, é sentido na minha vida intencional, a partir de sínteses constitutivas, elucidando-se e descobrindo-se para mim nos sistemas de verificação concordante. Trata-se, pois de criar para os problemas transcendentais do mundo objetivo – na medida em que podem ter um sentido – um campo a partir do qual se possa responder a todas as perguntas imagináveis que possam ter sentido e inclusive de delinear-las e respondê-las passo a passo, começando com um desenvolvimento sistemático das estruturas intencionais (...) nas quais a existência dos outros 'constitui-se' para mim e explicita-se (...) no conteúdo que 'preenche' suas intenções.<sup>13</sup>

Portanto, de início, tem-se *como* problema uma teoria transcendental da experiência do outro, e que fornece ao mesmo tempo as bases de uma teoria transcendental do mundo objetivo.

Mas de que outra forma, a não ser interrogando-o, pode-se chegar a uma explicitação completa da existência do outro?

... percebo os outros – e os percebo como existentes realmente – nas séries de experiências a um só tempo variáveis e concordantes, e, de um lado, percebo-os como objetos do mundo, não como simples “coisas” da natureza, ainda que também o sejam (...) Os ‘outros’ mostram-se igualmente na experiência como regendo psiquicamente os corpos fisiológicos que lhes pertencem. (...) percebo-os ao mesmo tempo como sujeitos desse mesmo mundo: sujeitos que percebem o mundo - esse mesmo mundo que percebo – e que têm dessa forma, a experiência de mim, como tenho a experiência do mundo e nele, dos ‘outros’. (...) ‘o outro’ é um ‘reflexo’ de mim mesmo, e, no entanto, (...) não é um reflexo: ele é o meu *analogon* e não é um *analogon* no sentido habitual do termo. (...) *como* pode ser que meu *ego*, no interior de meu ser próprio, possa – o *ego* do sujeito que medita – no interior de meu ser próprio, possa, de alguma forma, constituir ‘o outro’, ‘justamente como lhe sendo estranho’, (...) conferir-lhe um sentido existencial que o coloca fora do conteúdo concreto do *eu mesmo* que o constitui? (...) isso tem que ver com (...) o mundo objetivo, no sentido pleno e próprio do termo.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> HUSSERL (2001, p. 106).

<sup>14</sup> Ibid., p. 106-109.

Nesse cenário husserliano, como perceber-se “um ser do mundo”?

Na qualidade de *ego* transcendental “efetuei por meio de sínteses constitutivas correspondentes, *uma percepção de mim mesmo* (como 'eu' no sentido habitual de uma personalidade humana mergulhada no conjunto do mundo constituído), *que me transforma em um ser do 'mundo'*.”<sup>15</sup>

É graças à transformação do *eu* em “ser do mundo” que toda vinculação do *ego*, do ponto de vista transcendental, é englobada sob a forma de *psíquico*, pela alma. Tudo aquilo que o *eu transcendental* constitui como não estranho, como “aquilo que lhe pertence” é, para ele, componente de seu ser próprio e concreto. Em Husserl, “concreto” designa uma totalidade suficiente ou auto-independente.

Quando, na experiência, um objeto concreto é notado *pelo olhar da atenção perceptiva*, essa percepção direta só se apropria dele como objeto indeterminado da intuição empírica. Ele só se torna objeto determinado, e cada vez mais determinado, na seqüência da experiência que, no seu progresso sintético, explicita no encadeamento das intuições particulares as determinações inerentes a esse mesmo objeto. Determinações nas quais o objeto, o idêntico, é aquilo que é, o que é 'em si e por si'. Ou seja, determinações nas quais o ser idêntico explicita-se em propriedades particulares.

Quando na redução transcendental, reflito sobre mim mesmo, *ego* transcendental, mostro-me – como esse *ego* – num modo perceptivo, mais precisamente, eu me (*ego*) capto numa percepção. Percebo também que tal como ocorrera anteriormente, sem me ser percebido, eu já estava sempre lá para mim numa intuição original (percebido no sentido mais amplo do termo) e, de certa forma, “presente de antemão”. Eu estou presente com o horizonte aberto e infinito das *propriedades internas* ainda não descobertas. (...) O mundo objetivo sempre já está lá, acabado: ele é um dado de minha experiência que se desenvolve atual e vivo; e o que não é mais objeto da experiência guarda seu valor sob a forma de *habitus*. (...) Nesse mundo encontram-se todos os eus, mas na percepção objetivante, dessa vez, com sentido de “homens”, ou seja, de homens psicofísicos, objetos do mundo.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Loc. cit., p. 113-114.

<sup>16</sup> HUSSERL (2001, p. 115-121).

Inserida, plenamente, nesse universo, a questão “Como demonstrar que a relação entre a subjetividade solitária e o mundo objetivo é a mesma para todos os sujeitos?”

Como demonstrar que o aluno, ao perceber aquele triângulo isósceles desenhado no quadro negro e com aquelas dimensões, está vivenciando experiências matemáticas, está sendo o espaço sem fronteiras para uma subjetividade transcendental, que se presentifica, e que ao ser confienciada aos seus pares, através da mediação da linguagem, se entrega como intersubjetividade, num autêntico êxtase espacio-temporal?

“A intersubjetividade transcendental possui uma esfera intersubjetiva de vinculação, em que ela constitui de maneira intersubjetiva o mundo objetivo”, ensina Edmundo Husserl. Está se distinguindo, aqui, a esfera de vinculação intersubjetiva e o mundo objetivo.

A experiência é um *modo* de consciência em que o objeto é mostrado “*no original*”. Assim, ao ter a experiência do “outro”, diz-se que “ele está ali, em carne e osso, diante de nós”

Entretanto, não se pode perder de vista que a percepção não é um raciocínio, nem um ato do pensamento. O que se passa é que toda percepção, pela qual “concebemos e percebemos de maneira imediata os objetos que nos são mostrados, como o mundo de nossa vida cotidiana que se oferece ao nosso olhar, os objetos dos quais não compreendemos imediatamente o sentido e os horizontes”, contém uma intencionalidade que remete a uma 'criação primeira', em que o objeto de sentido análogo era constituído pela primeira vez”, ensina Husserl.

Desenvolvendo-se essa compreensão husserliana, pode-se dizer que, no mundo cotidiano, os objetos que nos são desconhecidos, *são conhecidos segundo seu tipo*.

Todo elemento de nossa experiência cotidiana oculta uma transposição por analogia do sentido objetivo, originalmente criada, no novo caso, e contém uma antecipação do



sentido desse último como o de um objeto análogo. (...) onde há 'dado objetivo' existe essa transposição; e aquilo que na experiência posterior revela-se como tendo sentido realmente novo pode ter a função de 'criação primeira' e servir de fundamento a 'dado objetivo' de sentido mais rico.<sup>17</sup>

Pode-se explicitar esse pensamento com um exemplo: a criança que já sabe ver as coisas compreende, pela primeira vez, o sentido final de uma tesoura, e a partir desse momento percebe de imediato a tesoura como tal. E não se trata de reprodução, pela memória, comparação ou raciocínio.

Entretanto, a *maneira* pela qual as percepções nascem e remetem posteriormente, por elas mesmas, por seu sentido, por seus horizontes e por meio da intencionalidade, à sua gênese, *é diferente conforme os casos*.

Toda experiência relaciona-se a outras que confirmam e realizam aquilo que é significado em seus horizontes de apresentação. De outra forma não poderia haver sentido nem existência do mundo que existe e que tira sua existência da própria sensibilidade de quem o experiencia.

É por isso que a constituição do mundo objetivo *na alma* deve ser entendida, por exemplo, como “*minha experiência real e possível do mundo, minha experiência, de um eu que apreende a si próprio como homem*”.<sup>18</sup>

Essa “experiência” tem sempre seus horizontes abertos e indeterminados. Nesses horizontes, cada homem é – para cada outro – um ser físico, psicofísico e psíquico, que forma um mundo aberto e infinito ao qual se pode chegar, mas no qual geralmente não se penetra. Heidegger dizia que nenhum pensador jamais penetrou na solidão do Outro e, no entanto, todo pensar se relaciona com o Outro.

Caminhando-se na construção do texto, faz-se necessário que o mundo da cultura seja “*olhado*”.

Segundo Merleau-Ponty, a racionalidade não exige que todos cheguem à mesma idéia pelo mesmo caminho, ou que as significações possam ser encerradas numa definição, exigindo, no entanto, que toda experiência comporte pontos de

---

<sup>17</sup> HUSSERL (2001, p. 122-123).

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 144.

abertura a todas as idéias e que as 'idéias' tenham uma configuração. Esta dupla postulação é a de um *mundo cultural*.<sup>19</sup>

Referindo-se aos objetos da Matemática *como* ideais, Husserl considera a escrita como o *modo* desses objetos persistirem culturalmente, ou seja, como sinais escritos que são – sensível e diretamente – experienciáveis intersubjetivamente.

A escrita, diz Husserl<sup>20</sup>, revelando a interpretação da experiência de uma civilização, “dá existência persistente aos objetos ideais, mesmo durante períodos em que o inventor e seus companheiros já não estejam altamente relacionados”.

Da comunicação entre várias pessoas, a estrutura, repetidamente produzida, torna-se um objeto da consciência, não como “uma semelhante”, mas como aquela estrutura comum a todos.

Assim, a *idealidade* é construída em uma comunidade de pessoas que, inseridas em um mundo horizonte, são conscientes das coisas, das pessoas, dos objetos. Nesse contexto, onde homens têm uma linguagem comum e se expressam de modo compreensível, a idealidade pode se tornar objetiva.

Para se objetivar, a idealidade exige consciência evidente da identidade da estrutura mental nas produções daquele que recebe a comunicação e daquele que comunica. Comunicação que se torna mais clara pela linguagem falada dos sujeitos que vivem na comunidade e partilham experiências vividas.

Mediante a repetição – gênese da estrutura lingüística – das formas de comunicação, a objetividade da idealidade é construída, de modo mais elaborado, na escrita.

Assim, as idealidades estendem-se duradouramente através do tempo, desde que todas as aquisições novas são, por sua vez, sedimentadas e tornam-se materiais trabalháveis. Em todo lugar, os problemas, as investigações que esclarecem, os *insights* de princípios históricos, conduzem de volta aos materiais primeiros da primeira formação do significado, as premissas primeiras, por assim dizer.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> MERLEAU-PONTY (2002 b, p. 177).

<sup>20</sup> HUSSERL, E. A origem da Geometria. Tradução de Maria A.V. Bicudo, do texto *The origin of geometry in Husserl E. The crisis of European Science*. North Western University Press, 1970. p. 10 (Cf. DANYLUK, 2002, p. 24).

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 23.

Qual seria a contribuição dessas concepções fenomenológicas para a Educação Matemática? Como entender a escrita da linguagem matemática?

Um estudo de Merleau-Ponty, sobre “o algoritmo e o mistério da linguagem”, servirá de apoio para uma resposta.

Quando se compreende alguém que fala, parece que se pensa nas palavras que não se disse. Entretanto, ao contrário, é que a expressão dita falhou: nada é mais convincente do que essa experiência. É preciso, ainda, admitir que não se vive somente o próprio pensamento, mas que, no exercício da fala, torna-se aquele que se escuta. Está se colocando, aqui, a relação entre o sentido e as palavras, sendo a significação *o movimento do qual os signos são o traço visível*.

O homem, dizia Husserl, inserido no mundo, partilha-o com os demais entes, pois antes mesmo de notá-lo, está sempre consciente do horizonte aberto do seu companheiro com o qual pode entrar em relação de empatia real e potencial, imediata ou mediata. Experimenta um conviver com os outros, tendo no discurso uma das formas de comunicar significativamente sua compreensão do mundo.

Está com isso a dizer que a existência humana se move no horizonte de uma tradição que se presentifica nas atividades realizadas pelo ser humano. É assim que se pode afirmar, apesar de nada se saber da origem espiritual da geometria, que *há um conhecimento implícito dessa ciência, com a possibilidade de se tornar explícito*.

Ou seja, a *atividade humana está na origem da tradição*. Confirmam essa asserção homens de civilizações humanas passadas, inventando e modelando o novo, a partir do que “a mão pudesse alcançar”. É nesse sentido que se diz que *todo conhecimento, presentificado pela tradição, tem uma origem, tem um início*.

A existência da ciência, conhecimento já elaborado, exposto e sedimentado culturalmente, não é psíquica e existe objetivamente no mundo, aberta para a compreensão do ser humano. Entretanto, toda criação de um sujeito dá-se primeiramente na evidência, isto é, na esfera dos atos psicológicos.

Todo ato criador ocorre no espaço mental, projetando o sujeito criador para uma forma de materializar a sua criação. O produto desse ato criador – o ideal – expressão lingüística ou fórmula, possui estrutura passível de ser reconhecida pelos

demais sujeitos. No estar-no-mundo-objetivo de uma comunidade, homem e linguagem entrelaçam-se, possibilitando à idealidade tornar-se objetiva, pois “na comunicação entre várias pessoas, a estrutura, repetidamente produzida, torna-se um objeto da consciência, não como uma semelhante, mas como aquela estrutura comum a todos”.<sup>22</sup>

Pode-se, dizer que o “inquérito histórico”, usando uma linguagem husserliana, acordou no psíquico, expressou-se no intersubjetivo e materializou-se no objetivamente dado.

Com esse “pano de fundo” construído, coloca-se o pensamento de Husserl sobre “*cultura*”: uma revolução da historicidade, que de história da humanidade finita passou a ser uma humanidade capaz de tarefas infinitas.<sup>23</sup>

É nesse sentido que o horizonte aberto e “infinito” no qual vive o homem, não está fechado. Suas preocupações, seus anseios e obras, tudo se move no mundo que o circunda e que pode ser abrangido com um olhar “finito”.

No mundo da vida do sujeito, diz Husserl, não há tarefas infinitas. Mas, ao contrário, as “idéias” carregam em si mesmo o infinito. Pelo fato de conceber “idéias”, o homem torna-se um homem novo, vivendo na “finitude”, mas orientando-se para o polo do “infinito”.<sup>24</sup>

O mundo da vida é o lugar que dá sentido e finalidade ao compreender, agir, ser e expressar, sendo a vida um vir-a-ser contínuo penetrado por uma intencionalidade a desenvolver-se.

Na prática e na teoria, o homem desenvolve sua orientação teleológica, tomando consciência de sua entelequia racional. A garantia para tal desenvolvimento encontra-se, no seu princípio, em Deus, que é pensado, em Edmund Husserl, *como um conceito-limite*.

Fundamentando-se nessas considerações, fica explícita a idéia de Deus em Husserl. “Deus” não é apenas um conceito-limite nem apenas um ideal regulador da razão, mas a “substância absoluta” que se dá no fim da redução transcendental. Situa

---

<sup>22</sup> Loc. cit., p. 10.

<sup>23</sup> HUSSERL (2002, p. 76).

<sup>24</sup> Ibid., p. 59.

“Deus” num plano ontológico e real, considerando que: “Deus fala em nós, fala na evidência de nossas decisões, que, através de toda a finita mundanidade, apontam para a infinitude”.<sup>25</sup>

Partindo do mundo mostrado *como* existente – na experiência e na atitude *eidética* –, isto é, da idéia de um mundo de experiência, em geral, mostrado *como* existente, Edmund Husserl efetua a redução transcendental, voltando-se ao *ego* transcendental, constituído no e pelo fato desse mundo se mostrar presente *como* “acabado”, como já constituído, e todos os *modos* posteriores de apresentação.

Através de uma modificação *eidética* do próprio sujeito, Husserl chega ao *ego* transcendental em geral, concebido como um *ego* que tem em si uma experiência do mundo e que a justifica por sua progressão concordante.

Seguindo, Husserl, através de análises, mostra que o correlato do “meu ego é o mundo objetivo que existe para mim e para qualquer ego.”

Mundo ao mesmo tempo já presente e que se constitui constante e continuamente em diferentes conjuntos sistemáticos e ordenados de atos significantes enquanto seu sentido imanente; tudo isso seguindo uma forma estrutural apriorística (...). Essa explicitação, a mais radical e a mais conseqüente possível daquilo que implicam as intenções e os motivos do 'meu' ego – e suas modificações eidéticas – mostra que a estrutura geral e empírica do mundo objetivo mostrado (...) é uma necessidade essencial.<sup>26</sup>

Ou seja, para Edmund Husserl, o problema de uma ontologia apriorística do mundo real, que nada mais é do que a elucidação do *a priori* de sua estrutura universal, é, no entanto, um problema unilateral e, no sentido mais profundo do termo, não é um problema filosófico.

Justificando-se, diz Husserl que um *a priori* ontológico desse gênero (como o da natureza, o da animalidade, o da comunidade e o da cultura) atribui uma inteligibilidade relativa ao fato ôntico do mundo empírico nessas contingências: a da conformidade necessária de sua estrutura a leis essenciais, mas ele não lhe atribui uma inteligibilidade filosófica, a transcendental.

---

<sup>25</sup> Loc. cit., p.59-60.

<sup>26</sup> HUSSERL (2001, p. 150).

A filosofia exigiria uma explicitação que trata das necessidades essenciais últimas e mais concretas. Essas são as leis essenciais que determinam a maneira pela qual o mundo objetivo finca suas raízes na subjetividade transcendental, ou seja, leis que, de maneira concreta, tornam compreensível o mundo como sentido constituído. Só então se abre para nós o campo das perguntas, as mais elevadas e finais que se poderiam fazer ao mundo assim compreendido.

Nesse contexto, pergunta-se: como explicar que haja uma transformação das significações ideais que, de direito, são intemporais?

Merleau-Ponty é quem responde: “A redução fenomenológica não nos põe fora do tempo, há muitas maneiras de viver o tempo, mas permanecemos temporais. A fenomenologia não é a ciência das verdades eternas, ela é a ciência do omnitemporal, isto é, aprofundamento de temporalidade, mas não superação.”<sup>27</sup>

Por que esse olhar fenomenológico é importante na Matemática?

No entendimento do fenomenólogo Joel Martins, a dialética *noesis-noema* permite a situacionalidade: modo que o mundo é apreendido pelo sujeito. “*Noesis*”, modo de experienciar que é detectado reflexivamente, e também denominado “*correlato noético*”, é a disposição para perceber, dada pela intencionalidade da consciência. “*Noema*”, aquilo que é *experienciado* e como o é, denomina-se, também, “*correlato noemático*”.<sup>28</sup>

A análise fenomenológica mais importante pertenceria ao lado “*noético*”, que surge reflexivamente. Trata-se da consciência de um sujeito atribuindo significado a algo que – emergindo num determinado pano de fundo – focaliza intencionalmente. A modificação que ocorre a partir desse movimento gera uma nova atribuição de significado: *dá-se a experiência significativa*.

Em síntese, para Husserl, toda constatação ontológica que trata da esfera dos fundantes primeiros (esfera axiomática) desempenha o papel de um trabalho preparatório e indispensável *a priori*, fornecendo o fio condutor transcendental para a

---

<sup>27</sup> MERLEAU-PONTY (1990b, p.155).

<sup>28</sup> MARTINS (1992, p. 68).

elucidação plenamente concreta da constituição na sua dupla estrutura *noético-noemática*.

A distinção entre um fato (que é um isto) e uma essência (a coisa em si), permite a Husserl justificar a Lógica e a Matemática. As proposições lógicas e matemáticas são juízos universais e necessários, tratando-se de relações entre essências. Sendo relações entre essências, as proposições lógicas e matemáticas não recorrem à experiência da atitude natural para fundamento de validade.

Husserl explicita com um exemplo básico: a proposição “os corpos caem com movimento uniformemente acelerado” é afirmação de fato e necessita de experiências que confirmem sua validade. Entretanto, a proposição que afirma “a soma dos ângulos internos de um triângulo euclidiano é de 180 graus”, por expressar uma relação entre essências, não necessita da experiência para ter sua validade.

Na abordagem fenomenológica, como entender a Matemática?

Uma questão, assim, fascinante, solicita um discurso, também, fascinante e que seja tecido com o rigor husserliano e as cautelas merleau-pontyanas. Portanto, que Husserl inicie o tal discurso:

... nosso interesse será inquirir retrospectivamente no sentido mais original em que uma vez surgiu a geometria, que estava presente como uma tradição de milênios, que ainda está presente para nós, e ainda está sendo elaborada num desenvolvimento vivo; inquirimos naquele sentido em que ela aparece na história pela primeira vez – no qual ela teve que aparecer ainda que nada saibamos dos primeiros criadores e mesmo que não estejamos questionando sobre eles.<sup>29</sup>

E o filósofo francês, Merleau-Ponty, completa:

Toda percepção acontece em uma atmosfera de generalidade e se dá [anonimamente]. A visão é um *pensamento* sujeito a um certo campo e é isso que se chama de um sentido. O sujeito que tem a sua experiência começa e termina com ela, e, como ele não pode preceder-se nem sobreviver a si, a sensação necessariamente se manifesta a si mesma em um meio de generalidade (...). Entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um *saber originário* que impede minha experiência de ser clara para si mesma. Experimento a sensação como modalidade de uma existência geral, já consagrada a um mundo físico, e que crepita através de mim sem que eu seja seu autor.(...) a sensação só pode ser anônima

---

<sup>29</sup> Cf. KLUTH (1997, p. 10-11).

porque é parcial. Aquele que vê e aquele que toca não sou exatamente eu mesmo, porque o mundo visível e o mundo tangível não são o mundo por inteiro.<sup>30</sup>

Não se pode conceber “coisa percebida” sem alguém que a perceba. O sujeito deve existir para que exista quem pense, o objeto deve existir, pois caso contrário, o pensamento não seria nada.

Merleau-Ponty argumenta que a coisa se apresenta àquele mesmo que a percebe como coisa em si, pois...

... ordinariamente não nos advertimos disso porque nossa percepção, no contexto de nossas ocupações, se põe sobre as coisas apenas o suficiente para reencontrar sua presença familiar, e não o bastante para redescobrir aquilo que ali se esconde de inumano. Mas a coisa nos ignora, ela repousa em si. Nós a veremos se colocarmos em suspenso nossas ocupações e dirigirmos a ela uma atenção metafísica e desinteressada. (...) o real é este meio em que cada coisa é não apenas inseparável das outras, mas de alguma maneira sinônima das outras, em que os aspectos se significam uns aos outros em uma equivalência absoluta; ele é a plenitude intransponível (...). O próprio sentido da coisa se constrói sob nossos olhos, um sentido que nenhuma análise verbal pode esgotar e que se confunde com a exibição da coisa em sua evidência. (...) O real presta-se a uma exploração infinita, ele é inesgotável. (...) O que é dado não é somente a coisa, mas a experiência da coisa.<sup>31</sup>

Num discurso matizado pelo rigor husserliano e cautelas merleau-pontyanas, no encontro com o sujeito, *a Matemática é um fenômeno*.

Pode-se dizer que, na concepção fenomenológica, a “Educação”, também, é vista como fenômeno. Fenômeno que se mostra à consciência intencional, sendo por ela abarcada e que faz com que o seu sentido se dê nos seus diversos *modos* de aparecer.

Se o mundo da vida é o campo universal das experiências vividas, o horizonte onde sempre se está consciente dos objetos e dos outros companheiros, então, no mundo da vida escolar, *a Educação Matemática se põe como fenômeno percebido pelos seus sujeitos atentos*.

Preocupada com o ensino *da* Matemática, a Educação Matemática procura compreender as relações matemáticas e os objetos matemáticos presentes e percebidos no mundo da vida, para que os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem *da*

---

<sup>30</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 290-291).

<sup>31</sup> Ibid., p. 432-436.



Matemática possam, de forma crítica e criativa, utilizar os conhecimentos matemáticos, vivenciados no mundo da vida escolar, *no* cotidiano vivido.

Dizendo de outro modo, para que o aluno possa perceber a relação subjetividade transcendental-mundo da vida e também, após o diálogo com seus pares, enriquecido e admirado com suas perspectivas percebidas, possa “transportar” sua subjetividade transcendental à objetividade do mundo vida, através da linguagem.

Ou seja, que o sujeito ao perceber *sua* matemática no mundo da vida, trazendo-a para o mundo da vida escolar, possa expressá-la aos seus pares e, ao retornar para o mundo da vida, levar consigo não as vivências subjetivas de seus pares, mas as descrições delas, por eles explicitadas.

*Uma fenomenologia da Educação, nesse sentido, fala em aprendizagem da cultura*, ou seja, nas diversas formas de intencionalidade, na fisionomia dos grupos humanos e da humanidade.

Assim, uma Fenomenologia que considere o educar-se matematicamente *como* sendo o aprender a fazer história, fazendo cultura, essa Fenomenologia irá colocar o ensino-aprendizagem *da* Matemática como trabalho gerador de cultura, abrindo possibilidades de intervenção na prática pedagógica, mostrando *como* olhar para a Educação Matemática – um fenômeno –, abrindo, também, possibilidades para que se chegue às suas características essenciais: os “invariante matemáticos”.

*Trabalhando com o “real” tal como é vivido no cotidiano, o enfoque fenomenológico traz implicações à Educação e à Matemática.*

Isso significa que o sujeito, ao perceber, é parte integrante e constituinte da realidade. Trata-se de um sujeito que percebe “junto” com os demais sujeitos, seus companheiros e co-sujeitos dessa realidade. Sujeitos e realidade não se separam.

Há um movimento constante – *noesis-noema* – entre percepção, atos geradores do significado atribuído ao percebido, coisa percebida, ensina Bicudo.<sup>32</sup>

Significa, também, que a relação sala de aula-mundo da vida, de uma escola específica – e através dos seus alunos e professores – é considerada de forma significativa e efetiva. O mundo da vida é a fonte do sentido dos conceitos científicos.

---

<sup>32</sup> BICUDO (1999a, p. 32).

Se esses conceitos não puderem se referir ao mundo da vida, carecem de sentido. *Ansiando pelo sentido e pela atribuição de significados, a Fenomenologia configura-se como um procedimento didático-pedagógico adequado.*

Ao considerar que o conhecimento é "vivência psíquica", a fenomenologia husserliana está oferecendo à Educação, no geral, e à Educação Matemática em particular, com sérias repercussões no ensino *da* Matemática, uma de suas maiores contribuições. Pois se o conhecimento é vivência psíquica, a apropriação do compreendido revela uma unidade entre o compreender, o expressar e o agir.

Portanto, com a ênfase na percepção – que é *a experiência de perceber-se alguma coisa* – uma didática fenomenológica da Matemática iria explorar os *modos* pelos quais os objetos matemáticos se mostram a cada aluno e ao professor desse aluno.

O desconhecimento da importância atribuída pela Fenomenologia à linguagem, e de que algo “aparentemente” já conhecido, ainda, pode ser conhecido sob várias outras perspectivas, pode levar a uma interpretação equivocada de que, na Fenomenologia, a *coisa* (fenômeno) “é transformada em atos subjetivos e a realidade objetiva, tal como entendida na (...) atitude natural, é deixada a uma multiplicidade de vivências psicológicas”.<sup>33</sup>

Entretanto, tal ponto de vista configura-se em erro. Para a Fenomenologia, a coisa percebida se exhibe de múltiplas maneiras. Perceber uma coisa, conforme Husserl, é vê-la, tocá-la, cheirá-la, enfim, de diferentes maneiras e possibilidades dos sentidos. Em *cada* percepção, mostram-se aspectos *diferentes* do percebido. É assim que o percebido no ato de ver é diferente do percebido no ato de tocar, por exemplo.

Nuanças acontecem, ainda, dentro de um mesmo sentido perceptivo, mas não significando que a coisa percebida se perde na multiplicidade das percepções. Há sempre uma unidade que permeia as múltiplas maneiras em que a percepção da coisa se dá: é a síntese de identificação do percebido, no seu horizonte *e* no mundo-horizonte.

---

<sup>33</sup> BICUDO (1999b, p. 26).

Há uma multiplicidade de existentes perceptuais harmoniosamente relacionados: a coisa percebida tem uma unidade interna, oriunda da síntese de identificação, e uma externa, dada sua inserção no mundo-horizonte.<sup>34</sup>

Segundo Moura, o vivido traz em si o seu objeto intencional, imanente, pois as vivências subjetivas psicológicas têm um conjunto de conteúdos imanentes que são as sensações e as *noesis*. Estas dariam origem ao fenômeno, no sentido *noético*.

Por outro lado, os *fenômenos noéticos* seriam “processos psíquicos múltiplos e separados entre si por uma individualização, cuja responsável é a temporalidade imanente, isto é, a das vivências.”

Cada percepção comportaria fases em que, na passagem de uma a outra, nenhum momento poderia permanecer o mesmo e, concomitantemente, o *objeto intencional* surgiria como idêntico nas fases temporalmente separadas.<sup>35</sup>

O enfoque fenomenológico, no trabalho didático, possibilita aos sujeitos da dialética ensino-aprendizagem que se percebam agindo. Um agir onde o sentido do efetuado se explicita e a significação se processa.

Nesse fazer fenomenológico, percepção, intuição essencial e reflexão possibilitam que se processe a significação dos objetos ideais, a autocompreensão, a percepção dos significados cultural e histórico, a vivência da experiência de si e do Outro, que a verdade é "um ver claro", é uma evidência da essência, é intuição essencial.

É de se concluir, juntamente com Bicudo<sup>36</sup>, que a *avaliação* efetua-se com os sujeitos presentes à realidade em que se dão as atividades avaliadas, tomando-se a si e aos Outros *como* executores e estando cientes da própria ação.

O produto da avaliação, entendido como processo em que o sentido e a significação do realizado se dão e se elaboram, é expresso numa linguagem de juízo de valor, tornando-se objetiva.

---

<sup>34</sup> Sobre esse assunto: BICUDO (1999b, p. 27).

<sup>35</sup> MOURA, C.A.R. de. **Crítica da razão na fenomenologia**. São Paulo: EDUSP, 1989. p. 157 e seguintes. (Cf. BICUDO, 1999b, p. 27).

<sup>36</sup> Para maior aprofundamento: BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b. p. 11-52.

O *fenômeno Matemática*, no enfoque fenomenológico, se doa perspectivalmente, ao ser interrogado e ao ser apreendido no campo perceptivo e prático de sujeitos atentos que, de seus pontos de vista do mundo, de seus lugares de onde vêem o mundo e de onde o mundo se faz presente para eles, a olham com intencionalidades. Sujeitos que vivenciam uma experiência de compreensão de si mesmos, da Matemática, do mundo, do social, da tradição, da história.

Trata-se de um contexto de encontro Sujeito-Matemática, onde há algo que sucedeu antes do encontro, há algo que sucede no momento e há algo que se projeta, e que em movimento se comunicam no espaço-temporalidade.<sup>37</sup>

Uma *didática fenomenológica da Matemática* dá ênfase ao modo pelo qual cada aluno percebe os objetos matemáticos e como os objetos matemáticos se mostram para cada aluno e ao professor, que passam a perceber a idealidade desses objetos “em perspectivas”.

Nesse fazer matemático, os sujeitos envolvidos “criam e re-criam”: “criam” estruturas passíveis de reconhecimento por qualquer ser humano, e “re-criam” o já feito, num processo interminável, pois sempre inacabado, uma vez que o ser humano é um ser de possibilidades.

Com sua característica *profundamente humana*, e explorando novos caminhos com outros *olhares*, esta é uma das contribuições da Fenomenologia à Educação, à Educação Matemática, ao ensino *da Matemática*, aos sujeitos envolvidos com um processo de construção criativa, *cujo produto – uma criação – mantém uma relação de oposição com a ignorância: o conhecimento.*

---

<sup>37</sup> KLUTH (1997, p. 13).

## Referências Bibliográficas

BICUDO, M.A.V. (org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999 a.

BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999 b.

BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: CORTEZ, 2000.

BICUDO, M.A.V.; GARNICA, A.V.M. **Filosofia da educação matemática**. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2001.

BICUDO, M.A.V. (org.). Apresentação. **Filosofia da educação matemática**: concepções e movimento. Brasília: PLANO EDITORA, 2003.

CIFUENTES, J.C. Fundamentos Estéticos da Matemática: da habilidade à sensibilidade. In: BICUDO, M.A.V. (org.). **Filosofia da educação matemática**: concepções e movimento. Brasília: PLANO, 2003.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2. ed. Porto Alegre: SULINA, 2002.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução: Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1991. (Os pensadores).

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. 2. ed. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1958. *Die Idee Der Phänomenologie*.

HUSSERL, E. "The Origin of Geometry" in The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology, Evanston, Northwestern University Press, 1970. p. 353-378. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999 b.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Tradução: Zeljko Loparié e Andréa Maria Altino de Campos Loparié. 5. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1992a.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Tradução: Frank de Oliveira. Prefácio: Márcio Pugliesi. São Paulo: MADRAS, 2001.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JUNG, C.G. **Memórias, sonhos, reflexões**. 3. ed. Rio de Janeiro: NOVA FRONTEIRA, 1978.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiésis*. São Paulo: CORTEZ, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumos de cursos: 1949-1952: psicossociologia e filosofia. Tradução: Constança Marcondes César. Campinas-SP: PAPIRUS, 1990b. *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Resume de cours (1949-1952)*.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: COSAC & NAIFY, 2002b. *La Prose du monde*.

MORENTE, M.G. **Fundamentos de filosofia**. Tradução: Guilherme de la Cruz Coronado. 8. ed. São Paulo: MESTRE JOU, 1980.

MOURA, C.A.R. **Crítica da razão na fenomenologia**. São Paulo: EDUSP, 1989.

## APÊNDICE 2 – FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA: O CENÁRIO<sup>1</sup>

O trabalho com o ser vivo exige,  
simplesmente, conhecer melhor e  
explorar seus contornos.  
Voldman

Há possibilidades de se percorrer os “caminhos percorridos” por Edmund Husserl?

Afinal, em que “água, Husserl, foi banhar-se”? Ou seriam “águas”?

Poder-se-ia situar a “originalidade” de sua fenomenologia em... Heráclito? Talvez, René Descartes? Seria em Kant? Em Martinho Lutero, quem sabe? Ou, ainda, para se proteger da crítica dos cientistas de sua época, omitiu que teria buscado beber das idéias de uma doutrina organizada por um educador francês de nome Hippolyte Léon Denizard Rivail? Mas, quem sabe, se a gênese de suas idéias não teria surgido em uma época muito, mas muito... remota?

“O mesmo é vivo e morto, acordado e adormecido, novo e velho: pois estes, modificando-se, são aqueles e, novamente, aqueles, modificando-se, são estes.” Assim falava *Heráclito de Éfeso* (535-475 A.C.).<sup>2</sup>

*Heráclito* foi um dos pensadores mais brilhantes de sua época e influenciou, decisivamente, o desenvolvimento da história da filosofia, desde a Antigüidade até os dias atuais. *Heráclito* nasceu em Éfeso. Era um aristocrata, tendo sido chamado de “O Obscuro”, devido a seus textos serem de difícil compreensão. Defendeu que a transformação é a essência de todas as coisas, a característica fundamental do

---

<sup>1</sup> Este texto, ao procurar enfatizar o “entorno” do mundo existencial no qual “os sujeitos da pesquisa” estão inseridos, traz “recortes” de pensamentos de alguns dos autores fundantes teóricos. A fim de evitar mal-entendidos, em caso de citação desses momentos, convém que tal fato seja mencionado.

<sup>2</sup> É possível encontrar divergências entre os autores quanto a essa data. Sugestão de leitura: o trabalho de Alexandre Costa que traduziu, apresentou e comentou a obra “Heráclito: fragmentos contextualizados”. É pertinente um paralelo entre as idéias de Heráclito e Husserl. Sobre isto: Fragmento XLII (In: COSTA, A. **Heráclito**: fragmentos contextualizados. Tradução: Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p.204).

universo. Portanto, tudo passa, tudo flui, e a única coisa que permanece inalterável é a própria mudança: a realidade é essencialmente processo. A riqueza do seu pensamento está, sobretudo, na descoberta da identidade na diversidade.

Nesse universo heraclítico, o conhecimento das coisas é completamente impossível. A este respeito, para Husserl, “a consciência é sempre consciência de alguma coisa”. Nesta intuição tem-se, já, uma afirmação do ser. Trata-se de afirmar que a consciência é essencialmente intuição *do que não é dela*, não havendo diferença irreduzível entre *ser* e *aparecer*. Como diria Sartre (*L'Être et le néant*), mais tarde, “o ser de um existente é precisamente o que aparece”.

Homem nobre e austero, eremita incluso, pensador agudo, enigmático e obscuro, o misantropo e pessimista, o crítico contundente e filósofo respeitabilíssimo, *Heráclito* parece, mesmo, que pertencia a uma família aristocrática. Retirou-se do convívio humano tendo ido habitar nas montanhas vizinhas à cidade. Nesse retiro escreveu seu livro e, uma vez pronto, ele retorna à cidade, apenas para depositá-lo no templo de *Ártemis*, em honra à deusa.

Considerado o filósofo do *dever*, ao estabelecer seu projeto filosófico, parte da observação de que a realidade manifesta-se como um fluxo perpétuo de todas as coisas que a constituem, sendo que a única coisa que permanece inalterável é a própria mudança. A realidade, portanto, é essencialmente processo.

Haverá alguma relação entre as idéias de *Heráclito* e as essências husserlianas, os “modos típicos do aparecer dos fenômenos”?

*Descartes*, acreditando não ser possível construir nada firme sobre bases pouco sólidas – filosóficas ou científicas, pois estas buscavam os seus princípios naquelas –, se desfaz de todas as opiniões a que dera crédito e se põe a duvidar de tudo, decidindo-se a começar novamente, desde os fundamentos, para estabelecer algo de firme e constante nas ciências. Aplica-se a destruir todas as antigas opiniões.

Existirá alguma relação entre esse procedimento cartesiano e a convicção husserliana de que a Filosofia, como ciência de rigor, orientada conforme as exigências mais estritas das ciências exatas, conseguirá proporcionar à humanidade uma cultura que a guie e lhe sirva de luz no seu caminhar vivencial?



*Descartes* contentou-se com a formulação de regras, mas *Kant* caminhou para o método, tendo o seu “transcendente” e o seu “transcendental”. Estaria, aqui, a possibilidade de um pensar husserliano?

*Martinho Lutero? Hippolyte Léon Denizard Rivail?*

*Lutero*, com sua palingenesia religiosa, pregava o “eterno retorno”. *Rivail*, com sua palingenesia, referia-se à “reencarnação”. *Husserl* referia-se ao retorno “às próprias coisas”. O cenário perfeito para uma indagação: coincidência? Ou o acaso... talvez?

Com tais inquietações e numa atitude plena de intencionalidades em compreender algumas das concepções nas quais se debruçaram os *atores chamados à cena* – *Husserl* e *Merleau-Ponty*, os “sujeitos” desta pesquisa – focou-se o *entorno* do contexto intelectual europeu inserido no pensamento da primeira metade do século XIX até o transcorrer do século XX.

Poder-se-ia argumentar sobre a não necessidade de se resgatar o *entorno* do mundo das *concepções fenomenológicas descritas pelos “sujeitos” da pesquisa*, por estar já disponível em alguns livros. Entretanto, uma contra-argumentação põe-se presente: trata-se de uma abordagem necessária, cuja pretensão é situar o pensamento fenomenológico husserliano na sua história, pois para estudar *Husserl* e seus seguidores, com o seu próprio método – *o método fenomenológico* – é necessário situá-los em suas épocas.<sup>3</sup>

Acrescenta-se, também, a essas considerações, que a amplitude, justiça, precisão e equilíbrio de uma descrição só podem ser avaliados, pelo pesquisador, no contexto sócio-cultural-político e teórico dentro do qual a pesquisa está sendo realizada.

Decidiu-se incluir *Descartes*, no resgate, em virtude de *Husserl*, ao criticar a pretensão pela qual a verdade científica é a única verdade válida e a idéia a ela ligada de que o mundo descrito pelas ciências seria a verdadeira realidade, ter traçado a história dessa pretensão e dessa idéia, começando por aquele pensador.

---

<sup>3</sup> Sobre esse assunto: MARTINS e BICUDO (1989, p. 75).

Segundo *Edmund Husserl*, nenhum filósofo do passado teve uma influência tão decisiva sobre o sentido da Fenomenologia como René Descartes. “É a ele que ela deve venerar como seu verdadeiro patriarca”, falou Husserl. “... o estudo das meditações cartesianas interveio na nova configuração da fenomenologia nascente e lhe deu a forma de sentido que agora tem e que quase lhe permite chamar-se um novo cartesianismo, um cartesianismo do século XX.”<sup>4</sup>

Decidiu-se por um apêndice, e não um anexo, porque além de não se constituir em simples coleta de fatos e de idéias, trata-se de um trabalho teórico “construído” durante o caminhar da pesquisa, expressando uma seleção de pensadores e de pensamentos e, de forma velada, contém uma intencionalidade: caminhar, não apenas, os possíveis “caminhos caminhados” pelos *sujeitos* da pesquisa, mas, nas entrelinhas, mostrar que “a vida exerce profunda influência no desenvolvimento de uma obra”.

Dizendo de outro modo: arquétipos, inconsciente pessoal, inconsciente coletivo, self, estariam no modo como o professor lida com o seu conhecimento sistematizado, e indiretamente na relação professor-aluno, professor-turma?

Acrescenta-se, ainda, uma certa pretensão com este Apêndice: o professor poderá se ver “no comportamento” de algum dos pensadores e filósofos que serão mencionados, ou, até em... mais de um.

Trata-se de um caminhar que *desvela* a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, pois ele é livre para isso e não preso ao mundo dos conceitos, predefinições, crenças, valores. Nesse linguajar heideggeriano, pode-se acrescentar que “o mundo-vida é o campo universal das experiências vividas, é o horizonte onde sempre se está consciente dos objetos e dos outros companheiros”<sup>5</sup>

Com tal intencionalidade, a caminhada se iniciou.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> HUSSERL (1992 b, p. 9).

<sup>5</sup> BICUDO (1999a, p. 29).

<sup>6</sup> Abrão e Coscodai (2002), Bottomore (1988), Cooper (2002), Doron e Parot (2001), Dorsch et al. (2001), Flammarion (1978), Frost Jr. (1986), Giles (1979, 1989,1993), Heidegger (2002), Hirschberger (1968), Japiassu e Marcondes (1991), Jerphagnon (1992), Kelkel (1982), Lyotard (1986), Masip (2001), Mill (1942), Mondin (1983), Padovani e Castagnola (1990), Pires (2001), Quintanilla (1996), Reale e Antiseri (1991), Rousseau (1991), Russ (1994), Santidrian (1997) e Sausse (1978), são considerados fundantes teóricos principais. Os autores não mencionados, aqui, são de referência.

Caminhar, num caminho imaginado, que enlaça o mundo da vida, faz-se, aqui e agora, uma forma adequada para se resgatar o *se pôr* e o *se dar* do pensamento contemporâneo. A ordem, pois, é caminhar nesse caminho.

A filosofia contemporânea abrange o período que se estende do fim do século XVIII até os nossos dias. Múltiplos acontecimentos – políticos, sociais, econômicos, literários, religiosos, etc., que a animaram e sobre os quais ela exerceu, por sua vez, uma influência decisiva – plasmaram o homem contemporâneo. Entra em cena, um novo tipo de humanidade, que se caracteriza por um conjunto de qualidades, sendo, a instabilidade e a mutabilidade, o antidogmatismo e a secularização, o ativismo e a utopia, a angústia e a desorientação, a socialidade e a historicidade, as fundamentais.

A instabilidade e a mutabilidade, usando a ciência e a técnica, instigam o homem para modos sempre novos de ver e agir.

Demonstrando uma aversão profunda por toda forma de tradição e por tudo o que lhe foi transmitido, a humanidade reage às afirmações e verdades que não possam ser compreendidas e verificadas experimentalmente – o antidogmatismo se faz presente, e o ateísmo se dá e aflora, pois o homem moderno, acreditando que possa resolver seus problemas, sozinho, “dispensa” Deus. O resultado é uma religião supérflua e afastada da vida prática.

Entretanto, a vida diária da humanidade, nas suas dimensões econômica, política e moral, sofre as conseqüências do que acontece em qualquer parte do mundo. Sem tempo para pensar, meditar, contemplar, atividades que deixaram de ser interessantes, o homem moderno, orientado para a ação, para o progresso técnico e científico, faz, produz, trabalha, agita-se, chegando a uma visão confiante e otimista do futuro, onde todos, em dias não muito distantes, gozarão de plena e perfeita felicidade. Consciente de que o seu ser, a sua cultura, os seus projetos e ideais são os resultados de sua ação através dos séculos, através da historicidade do seu ser, o homem moderno experimenta a desorientação: a exigência de se pôr continuamente em discussão toda doutrina, toda especulação, toda estrutura, toda tentativa de estabilizar e fixar no tempo o que é e deve permanecer em perpétuo movimento, um sentimento de constante incerteza e instabilidade “explode” em todas as direções e sentidos.

Desorientado e inseguro, o homem moderno não consegue mais distinguir entre o bem e o mal, entre o verdadeiro e o falso, entre o belo e o feio, o justo e o injusto, o útil e o prejudicial, o lícito e o ilícito, o decente e o inconveniente. Faltam, assim, a esse homem, parâmetros para fundamentar seus juízos, suas certezas culturais e morais. Seus valores, referenciais do progresso e da ação, perdem sua consistência.

Esse quadro não só plasma a *humanidade contemporânea* como, também, aparece na especulação filosófica. Se a filosofia moderna tinha o homem como um ser pensante, privilegiando tudo o que diz respeito ao conhecimento, a filosofia contemporânea considera o homem como ser social, atribuindo grande importância ao estudo da linguagem e de outras dimensões humanas, como a cultura, a ciência, o esporte, o mito, etc., que haviam sido negligenciadas pela filosofia dos períodos anteriores.

É possível distinguir alguns movimentos filosóficos, nos séculos XIX e XX, mais significativos.

Levando às últimas conseqüências e encerrando a linha imanentista da filosofia moderna, iniciada por Descartes, encontra-se o *idealismo* alemão (Fichte, Schelling, Hegel), em continuação direta com a especulação transcendental de Kant.

É sabido que *Descartes*, desejoso de atingir o povo para formar opinião além do círculo estreito dos doutos, com o seu *Discurso do método* (1637), rompe a praxe erudita de escrever filosofia em latim, inaugura uma nova era, prestigiando a língua nacional francesa, arriscando "um pé" no futuro.

Dito em outras palavras, com Galileu condenado e Vanini, queimado, sentindo a hostilidade incessante ao seu redor, consciente de que nem mesmo no mundo dos sábios havia sabedoria, pois os cânones estabelecidos pareciam fechar as consciências em verdadeiras carapaças de ferro, *Descartes* conclui que nada valeria ser condenado, pois o importante era concluir sua obra: destruir o mundo de falso saber que o rodeia.

Numa carta a Régio – seu discípulo – *Descartes* se expressa nestes termos: "Aprovo o que tem a prudência de calar, em certas ocasiões, e não dar a público tudo o que pensa. Mas, escrever, sem necessidade, qualquer coisa contrária aos seus próprios

sentimentos, e querer persuadir a esse respeito os leitores, considero uma baixeza e um verdadeiro crime". Tendo começado pela dúvida intuitiva – a metódica só mais tarde apareceria –, duvida da solidez e da veracidade dos conhecimentos e, a seguir, percebe a ilusão dos sentidos.

Toda a cultura tradicional se assentava em hipóteses, em suposições, em afirmações dogmáticas. O mundo da Escolástica era o mundo da certeza absoluta – certeza cujas fontes estavam nas Escrituras e em Aristóteles.

*Descartes* sabia que na estrutura de certezas desse mundo havia muita coisa certa, mas misturada a tantos erros. Homem sensato, para separar as coisas úteis das inúteis, "finge" que duvida de tudo, a fim de que tudo fosse submetido à verificação. E, pela dúvida metódica, *Descartes* consegue destruir não somente o mundo da Escolástica, mas o próprio mundo exterior, em todos os seus pormenores.

Invade a área sagrada do transcendente e nem mesmo Deus escapa, sendo que, depois da negação geral, uma única coisa subsiste: *Se eu duvido, eu não posso pelo menos duvidar que duvido; e se duvido é porque penso; e se penso é porque existo.*

Por esse processo, *Descartes* chega à sua fórmula básica: *Cogito, ergo sum* (Penso, logo existo). O *cogito* se torna, então, uma área de certeza: tem a certeza de sua própria existência, mas não tem nenhuma outra, ou seja, há um abismo entre o ser que pensa no centro do *cogito* e o universo exterior. *Como solucionar o problema da passagem do eu para o Universo?*

*Descartes* mergulha no *cogito*, aprofunda-o e é no próprio *cogito* que se surpreende diante de Deus. Descobre que não está sozinho, que Deus está com ele. Dessa constatação lógico-psicológica pode-se partir para a consequência teológica de que Deus está no Homem.

Mas, não é isso que interessa a *Descartes*. É, pelo contrário, reconstruir a Ciência na base da certeza. Da mesma maneira por que a idéia do triângulo implica a existência de suas propriedades geométricas, com a idéia de Deus, a passagem do eu para o Mundo está assegurada.

E, aqui, se põe a problemática da escola cartesiana: existem naturalmente dois mundos justapostos, um do pensamento e outro material: *res cogitans* e *res extensa*.

Trata-se das substâncias do mundo: coisa pensante e coisa extensa, o que significa que o pensamento será sempre pensamento e a matéria sempre matéria, não havendo passagem de uma substância para outra.

*Descartes* se consola com o fato de ambas as substâncias se encontrarem em Deus e também no Homem, mas esse dualismo apresenta dificuldades sérias e soluções futuras seriam tentadas: *Gassendi* (1592-1665) proclamará o atomismo, *Pascal* (1623-1662), com os direitos do coração, *Geulincx* (1624-1669), recorre ao auxílio de Deus e, *Malebranche* (1638-1715), ao platonismo.

O fato é que o *cartesianismo* exerceu, entretanto, influência decisiva nos rumos do pensamento. Superou o mundo escolástico e abriu as portas da mais completa renovação espiritual e intelectual da Humanidade.

Assim, *Descartes* conseguiu a vitória almejada. Suas incongruências, como dizia *Bertrand Russell* (1872-1970), foram tão fecundas como os seus acertos. Os problemas criados pela sua filosofia, salvaram-na de se transformar em novo escolasticismo e *Descartes* tornou-se "o pai do mundo moderno".

Não somente a Ciência e a Filosofia contemporâneas decorrem do pensamento cartesiano, construído num mundo hostil, mas a própria estrutura da civilização do século XX se enraíza nele.

*René Descartes* (1596-1650) nasceu em Turena, França. Foi soldado e serviu no exército dos holandeses e bávaros. Instalou-se na Holanda, onde escreveu muitos livros que exerceram grande influência por todo mundo.

Em um interessante trabalho, *Stevens*<sup>7</sup> identifica em *Descartes* um tipo esquizóide: um homem socialmente isolado e profundamente introvertido, que vivia em um mundo de intelecto e imaginação, ao mesmo tempo em que se esquivava de qualquer relacionamento íntimo.

*Descartes* praticava a vivisseção de coelhos, sendo possível que a prematura morte da mãe e o seu envio, aos oito anos, a um colégio interno tenham contribuído para sua condição. A falta de ligações íntimas, desde a infância, teria levado *Descartes*

---

<sup>7</sup> STEVENS, Antony. **Private Myths: dreams and dreaming.** Cambridge, Harvard University Press, 1996. p. 302 (Cf. SAIANI, C. **Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno.** São Paulo: ESCRITURAS, 2000. p. 156).

à incapacidade de empatia com animais e pessoas. Por ser desligada da realidade exterior, a personalidade esquizóide, duvida da evidência de seus sentidos e adota um ponto de vista profundamente subjetivo.

*Saiani* considera que os motivos pelos quais Descartes e sua filosofia se tornaram tão influentes, merecem um estudo: seu ceticismo tornou-se a principal virtude científica e sua visão tem levado à eliminação da intuição e do sentimento como formas aceitáveis de apreensão da realidade.

Assim, diz *Saiani*, se a visão de *Descartes* trouxe vantagens, também, acabou por “nos levar a uma direção esquizóide. Um exemplo disso é o aperfeiçoamento da assim chamada ‘arte da guerra’, quer quanto ao emprego da estratégia, quer quanto ao desenvolvimento dos armamentos e seu emprego.”<sup>8</sup>

Se a guerra pode ser vista como um impulso arquetípico, presente desde a aurora dos tempos, é inegável que as tecnologias desenvolvidas desde o Renascimento são responsáveis por um poder destrutivo cada vez maior. Tratam-se de soluções técnicas brilhantes, desde o emprego da pólvora à construção de fortalezas, das técnicas de sítio às táticas de Napoleão, do uso do avião como arma de guerra às bombas atômicas [Keegan, 1996]. A falta de empatia esquizóide transparece quando nos lembramos de que todo esse admirável emprego do intelecto se destina a matar uma quantidade cada vez maior de seres humanos, em um tempo cada vez menor, com o efeito colateral de destruir a natureza.<sup>9</sup>

*Descartes* se contentou com a descoberta do *cogito*, dando por resolvido o problema do ser e do mundo; *Espinosa* (1632-1677) aceita o dogma cartesiano, procurando apenas aperfeiçoá-lo.

Se *Bacon* (1561-1626), iniciador da linha empirista, se deixara empolgar pelas possibilidades da ciência experimental, reduzindo a Filosofia a uma questão de busca do poder e, com *Locke* (1632-1704) e *Berkeley* (1685-1753), o impulso baconiano se transforma em fecundo tateio na estrutura do conhecimento. Ou seja, em nome do conhecimento, o critério sensório atinge a mais acabada expressão, é com *Hume* (1711-1776) que a colocação exata do empirismo se dá.

---

<sup>8</sup> SAIANI (2000, p. 157).

<sup>9</sup> Ibid., p. 158.

Pode-se afirmar que o século XVII é a idade de ouro da filosofia moderna européia, sendo *Descartes*, *Malebranche*, *Espinosa* e *Leibniz*, os grandes nomes representativos da linha de desenvolvimento *racionalista*. A linha empirista, que se desenvolve na Grã-Bretanha, encontra em *Bacon*, *Hobbes* e *Locke*, no século XVII, e em *Berkeley* e *Hume*, no século XVIII, os nomes mais representativos.

De certa forma, pode-se dizer que toda a filosofia do século XVII gira em torno do problema fundamental da certeza do conhecimento científico. O novo método da ciência é uma síntese da racionalidade matemática e da experiência sensível. E o problema filosófico que se coloca é o de compreender as fontes da certeza do conhecimento na razão e na experiência.

A partir de *Descartes*, os racionalistas esforçam-se por compreender como é possível derivar o conhecimento empírico a partir do exercício da razão e constroem sistemas filosóficos cujas teses a respeito da realidade, do conhecimento ou da moral consideram racionalmente justificáveis.

O resultado será uma filosofia na qual velhos problemas metafísicos, da realidade ontológica, Deus, alma, adquirem uma nova colocação e vão acompanhados em muitos casos de novas teorias matemáticas (a geometria analítica de *Descartes*, o cálculo infinitesimal de *Leibniz*), cosmológicas (a física cartesiana), psicológicas, morais e políticas.

Partindo de que todo conhecimento origina-se na experiência, a opção do empirismo é oposta à do racionalismo, de certa forma: a questão é entender como é possível, a partir da experiência, lograr idéias gerais e abstratas e conhecimentos universais certos e seguros como os da física. Os mesmos problemas tradicionais da filosofia receberão uma nova atenção – geralmente crítica – e se abrirá uma nova linha de pensamento cujas repercussões no Iluminismo serão definitivas.

Apesar de o *conhecimento* ser o problema central na filosofia do século XVII, há outros fenômenos culturais e políticos que ocorrem, sendo essenciais para se entender a filosofia dessa época. Desses fenômenos, os mais importantes são a *reforma protestante* e a *contra-reforma da Igreja Católica*: fenômenos que transcendem o



âmbito do religioso, com profundas repercussões na vida política e em todos os âmbitos da cultura.

No geral, o *protestantismo* contribuiu para exaltar a liberdade do indivíduo, a confiança na razão humana e o pensamento livre de preconceitos e amarras dogmáticas, influenciando os filósofos e fazendo-se presente nos novos sistemas metafísicos racionalistas e na nova filosofia crítica e antimetafísica empirista.

É pertinente recordar, aqui e agora, que a originalidade da doutrina de *Martinho Lutero* (1483-1546) – luteranismo – está em ter feito valer *o retorno* ao Evangelho *como* instrumento de uma *palingenesia* (eterno retorno) religiosa, e em ter feito, de tal retorno, uma força de destruição e renovação.

A Reforma de Lutero uniu-se ao Renascimento, precisamente em seu motivo central, em seu reforço de voltar às origens. Para o luteranismo, a Escritura não só contém materialmente a totalidade da divina revelação, mas, também, *não tem* necessidade de ser iluminada nem esclarecida pela tradição, pois é suficiente por si mesma e por si só, garantindo a certeza sobre todas as verdades reveladas.<sup>10</sup>

Não se pode ignorar que, para o primeiro *Husserl*, na atitude fenomenológica, deve-se explorar as riquezas da consciência transcendental – mundo interior – não precisando recorrer ao mundo transcendente – mundo exterior. Acrescenta-se, ainda, que só na *volta* “às coisas mesmas” encontra-se a realidade de maneira plenamente originária e com evidência plena.<sup>11</sup>

A *Alemanha* é um palco propício para a propagação das idéias de *Lutero*, enquanto, de sua parte, a contra-reforma manteve países, como Itália e Espanha, longe das novas orientações filosóficas e científicas, permitindo que a velha filosofia escolástica medieval se renovasse.

*Martinho Lutero* foi o chefe da Reforma. Quando lecionava em Vitemberga, não, apenas, desafiou como passou a liderar a rebelião contra a autoridade da igreja.

---

<sup>10</sup> SANTIDRIAN (1997, p. 364-365).

<sup>11</sup> HUSSERL (2002, p. 19).

O século XVIII é conhecido, na história do pensamento, como o século das Luzes ou do Iluminismo.

Em linhas gerais, referindo-se ao Iluminismo, *Condorcet* considera que o erro e a ignorância constituem a causa única dos males do gênero humano; e os erros da superstição são os mais funestos, porque corrompem todas as fontes da razão, e o fanatismo que os anima impele a praticar o delito sem remorsos. É iluminando os homens e abrandando-os que se pode esperar conduzi-los à liberdade pelo caminho fácil e seguro.

*Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat* (1743-1794), *Marquês de Condorcet*, nasceu em Ribemont, sendo o último dos "philosophes", membro da Academia de Ciências de Paris, e seu secretário vitalício desde 1776, e o único a tomar parte na Revolução Francesa.

Defendeu a harmonia entre o progresso científico e o progresso moral da humanidade. Acusado pelos jacobinos, é preso e condenado à morte, envenenando-se para não subir ao cadafalso. Sua obra *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* foi escrita na prisão e publicada postumamente (1795).

Atitude intelectual que se estende e se difunde por toda a cultura europeia – através de suas palavras de ordem, iluminar, ilustrar, esclarecer, fornecer as luzes –, o *Iluminismo* prolifera na Inglaterra, na Itália, na França e na Alemanha, com a mesma intenção: combater o seu oposto, as trevas e o obscurantismo, seja ele filosófico, religiosos, moral ou político.

Os filósofos iluministas compartilham a confiança na racionalidade humana, no progresso e na liberdade. Influenciados pelo empirismo inglês e pela visão da natureza proporcionada pela física de *Newton* (1642-1727), criticam a religião e os sistemas de metafísica racionalista, inclinando-se pelo materialismo (*Helvetius*, *D'Holbach*) e pelo deísmo como religião natural (*Hume*, *Voltaire*). São liberais na política, em que defendem o despotismo ilustrado, e alguns (*Montesquieu*, *Rousseau*, *Condorcet*) optam por uma concepção igualitária que terá sua expressão nos ideais da Revolução Francesa.

Apesar de ser um fenômeno europeu, o *Iluminismo*, cuja origem é a Inglaterra do século XVII, é sobretudo francês, visto ter se tornado um fenômeno coletivo, na França: ele penetra em todas as classes sociais e semeia por toda parte o entusiasmo pelo progresso e a aversão pelo passado.

Por defender e praticar a liberdade de pensamento – de que resulta uma nova concepção do mundo e do homem – *les philosophes* tornam-se sinônimo de subversão e pornografia. *Voltaire*, *Diderot*, *La Mettrie*, assim como outros, são de origem burguesa; *D'Alembert* é filho ilegítimo de um general; *Holbach* e *Montesquieu* pertencem à nobreza; *Condillac* ordenou-se padre para nunca exercer o sacerdócio; e *Rousseau*, filho de um modesto relojoeiro, não tem condição social definida. Procuram pela fama, pela glória e, muitos deles, por uma renda. Escrevem muito e sobre os mais diversos assuntos, produzindo a grande obra *Enciclopédia*, sendo chamados, por isso, de "enciclopedistas".

Admiradores de *Locke*, não fazem concessões, não bajulam os poderosos, escrevem para um público não-especialista, pretendendo lançar as "luzes" e considerando como o máximo do obscurantismo toda religião que se impõe pela autoridade de seus dogmas. Perseguições, encarceramentos, exílio, obras censuradas e queimadas em praça pública, obras editadas fora da França e circulando como panfletos clandestinos, são alguns dos resultados.

*John Locke* (1632-1704) estudou filosofia, ciências naturais e medicina em Oxford. Esteve durante muitos anos a serviço do Conde de Shaftesbury, como secretário e preceptor do seu filho e do neto. Seguiu seu protetor quando este foi exilado para a Holanda, e voltou para a Inglaterra com a ascensão de Guilherme de Orange.

Obcecado pelo problema da liberdade, *Montesquieu* define-a, no plano político, como a obediência às leis.

Com a pretensão de apreender o "espírito das leis" e submetê-las a uma análise científica, considera-as como sendo relações necessárias que derivam da natureza das coisas, permitindo, no homem, o acesso à liberdade política.

Nesse sentido, as leis não são deduzidas de idealistas *a priori* nem tampouco são devidas à arbitrariedade dos homens.

Considerando o "medo" como o princípio do despotismo, sendo este fundado nas paixões humanas, em *Montesquieu*, a idéia de uma separação dos três poderes – legislativo, executivo, judiciário – aparece como o remédio contra os abusos de poderes.

Guiado por um profundo respeito pela pessoa humana e pelo apego à liberdade política, suas idéias contidas no *L'esprit des lois (O espírito das leis)*, embora não tivessem um objetivo de ação prática, contribuiu bastante para a transformação da sociedade francesa entre 1750 e 1800.

Portanto, fora do *Iluminismo*, a vastíssima produção literária de *Montesquieu* anuncia certa sociologia científica, antecipando o historicismo, pelo sentido vivo da relatividade das leis e da dependência delas das mutáveis condições históricas dos povos.

*Charles de Secondat (1689-1755)*, Barão de La Brède e de Montesquieu, foi moralista, pensador de saber enciclopédico e filósofo francês, considerado o pai do constitucionalismo liberal moderno.

A figura dominante do Iluminismo francês é *Voltaire*. Inspirando-se em *Locke* e admirador de *Newton*, conclui que empirismo e racionalismo não podem estar separados e que há um Deus, que é necessariamente sábio e que, por isso, conhece a razão do mal; mas esta razão nos escapa, cabendo ao homem, adorar com confiança e fazer sua parte de bem, praticando a justiça.

Dizia *Voltaire* que, embora não existam argumentos que provem a imortalidade da alma, é necessário crer nela porque essa crença concorre para o bem e a consecução da felicidade.

Ainda, dentro deste contexto voltaireano, é válido resgatar que a característica do *Iluminismo* é o culto à deusa razão: ela deve dominar qual déspota absoluta, sendo preciso demolir tudo para implantar o reino da razão sobre a terra.

*François-Marie Arouet (1694-1778)*, nome original de *Voltaire*, foi escritor, poeta e filósofo francês, nascido em Paris. Combateu as trevas da ignorância e da

superstição. Foi preso muitas vezes por causa de seus escritos, os quais abrangiam romances e peças teatrais satíricas, bem como tratados de Filosofia.

Espírito inquieto, passional, romântico, *Rousseau* é a figura mais singular do Iluminismo francês.

É iluminista porque fez guerra à história, à tradição, à sociedade. Entretanto, é anti-iluminista porque admite o primado do sentimento, da espontaneidade natural, que reconhece como fonte de todos os valores contra a razão, a cultura, a civilização, de que o Iluminismo se vangloriava, e a que atribui ele a origem de todos os males.

Seu livro *Confissões*, onde, em quase mil páginas, procura explicar toda sua vida e seu pensamento, tornou-se uma síntese completa do autor como homem, romancista e filósofo.

Retomando, de certa forma, o "conhece-te a ti mesmo" socrático, *Rousseau* prega que o retorno à pureza da consciência natural é o dever fundamental de todo homem.

Mas, em *Sócrates*, o "conhece-te a ti mesmo" é tarefa intelectual a cargo da razão, e, em *Rousseau*, o intelecto é uma faculdade que conduz o homem para fora de si mesmo, sendo, o sentimento, o verdadeiro caminho para a penetração na essência da interioridade.

*Rousseau* entende a natureza como sendo o estado primitivo, originário da humanidade, para depois, entendê-la no sentido espiritual, como espontaneidade, liberdade contra todo vínculo inatural e toda escravidão artificial. O homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Portanto, faz-se necessária uma nova educação da juventude, para se reformar a sociedade. É necessário educar a juventude fora da sociedade, reintegrando-a nela somente quando estiver imunizada contra os seus males.

Propõe *Rousseau*, que a *educação* deve começar com o desenvolvimento das faculdades sensitivas, pois não se sabe tocar, nem ver, nem ouvir senão de acordo com o modo que se aprende, não se devendo castigar a criança porque ela não sabe o que é culpa.

Depois da educação dos sentidos, passa-se para a educação da razão, sendo que *não existe nenhum outro livro a não ser o mundo*; nenhuma outra instrução, a não ser os fatos. *A criança que lê, não pensa.*

A educação da razão leva ao senso moral e a tarefa do educador seria explicar à criança como é o coração humano, como é o homem depois da perversão causada pela sociedade corrompida, para que saiba que o homem é naturalmente bom.

Embora *Rousseau* prescrevesse o preparo natural para os meninos, não acreditava que o mesmo deveria ser aplicado às meninas. Estas deveriam ser educadas para servir aos homens e fazê-los felizes, tendo que se adaptar a normas restritas.

Dito em outras palavras, o rapaz deve ser livre, para desenvolver-se segundo sua própria natureza interior, e a moça deve ser moldada de forma a adaptar-se às normas estabelecidas pelo homem.

É indispensável, aqui e agora, resgatar o que, duzentos anos mais tarde, *Jean-Paul Sartre* diria: "Não há bons pais, esta é a regra; não devemos culpar o homem por isso, mas o vínculo da paternidade, que é pobre. Fazer filhos, excelente; ter filhos, que injustiça!"

*Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) nasceu em Genebra, na Suíça, perdendo sua mãe ao nascer. O pai, relojoeiro, pouco se interessa pelo filho e, sendo obrigado a fugir de Genebra, *abandona para sempre o pequeno Jean-Jacques, com dez anos de idade, deixando-o entregue a si mesmo, correndo o risco de tornar-se um marginal.*

Em 1742, *Rousseau* muda-se para Paris e, de uma longa ligação mantida com *Thérèse Le Vasseur*, *tem cinco filhos, os quais, logo após o nascimento, são entregues, um a um, numa casa de enfeitados, seguindo um costume bastante difundido na Paris de então, porque achava que não poderia cuidar deles sendo pobre e doente. O remorso por isso será seu companheiro para o resto da vida.*

*Diderot*, realizando trabalhos esporádicos como professor e tradutor, vivendo na miséria, considera que a religião, com seus dogmas e doutrinas intolerantes, é uma das principais fontes do mal. Alerta para a importância da observação, que revelaria

uma realidade bem distinta daquela descrita pela *mathesis universalis* cartesiana, sendo que "uma boa observação, vale mais do que cem teorias".

Aveso ao "espírito de sistema", *Diderot* considera absurda a pretensão de explicar tudo numa cadeia de razões de idéias claras e distintas: contra essas especulações estéreis, o *empirismo*, a evidência da experiência sensível.

No seu entendimento, o homem não é a unidade que os filósofos lhe atribuíram, mas formado de órgãos que produzem as necessidades, e reciprocamente as necessidades produzem os órgãos. Assim, a natureza produz a si mesma, corrigindo seus defeitos e eliminando os seres inviáveis.

*Denis Diderot* (1713-1784), nascido em Langres, foi escritor e filósofo francês, além de romancista, contista e crítico de arte. *Assumiu a causa dos oprimidos, consciente de que "só falta ao povo luzes"*.

*Helvétius* (1715-1771), tendo adotado, também, uma postura *empirista*, e para quem tudo no homem se explica por sua "sensibilidade física", preocupa-se com a questão de explicar as diferenças entre os homens, ou seja, se tal "sensibilidade física" é igual para todos.

Segundo *Helvétius*, a resposta é a educação: uma vez que cada meio, cada sociedade, valoriza certos aspectos da atividade humana, dirigindo as paixões para esses valores, é preciso uma nova educação que forme os homens de acordo com o interesse público. Isto seria o máximo de felicidade para todos e o mínimo de dor para cada indivíduo.

O que são a mente humana e as idéias? Preocupando-se com a formação das idéias, *Condillac* dedicou-se a essa questão, concluindo que o *conhecimento* é o conjunto das sensações provindas dos cinco sentidos e fixadas pela linguagem.

Assim, a ciência seria uma "linguagem bem-feita", em que cada palavra tem o mesmo significado que corresponde a um grupo de sensações.

*Condillac* foi um dos primeiros filósofos a dar ênfase ao papel da linguagem, como sistema simbólico, no processo de formação do conhecimento.

*Etienne Bonnot de Condillac* (1715-1780), filósofo mais notável do Iluminismo francês, exerceu uma influência particular sobre a cultura italiana, orientando-a para o sensismo, devido ao fato de ter ele sido durante um decênio (1758-1767), preceptor, na corte de Parma, de Fernando de Bourbon, herdeiro daquele trono.

*Holbach*, assim como *Helvétius*, considera que a religião é um meio de manter o domínio sobre os homens. Com suas teses materialistas, conclui que a religião, que impede a realização do prazer, é antinatural; o que importa é, contra isso, *reorganizar e reformar a sociedade de tal maneira que cada um possa sentir prazer em desejar o bem-estar dos outros*. O filósofo francês *Paul Heinrich Dietrich* (1723-1789), Barão de Holbach, nasceu na Alemanha.

E assim, cada um a seu modo, *les philosophes* mostram que *o homem faz parte da natureza, sendo capaz de modificar o seu curso, que o homem é fruto do meio, mas podendo ser transformado pela educação*, sendo capaz de reformar a própria sociedade e, sem a providência divina, ele é senhor de seu destino.

Ao interpretar esse período, *Kant*, que representaria o auge e a superação do Iluminismo alemão, considera-o, no final do século, como sendo a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. Responsável porque, no contexto kantiano, "minoridade" é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem e porque a causa reside não em um defeito do entendimento, mas numa falta de decisão e coragem em se servir dele sem a direção de outrem.

*Sapere aude!* (Ousai saber!), dizia *Kant*, "tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento".

Ao contrário do que aconteceu com a França, a *Alemanha* não viveu uma revolução. Para *Hegel*, filósofo da primeira metade do século XIX, isso se deveu ao fato de que os alemães estavam reconciliados com a realidade, pois, ali, inexistia a inadequação entre os princípios universais da razão e a realidade política – inadequação que exigiria, como na França, uma solução violenta.



Segundo *Hegel*, na Alemanha, o protestantismo já havia conciliado a liberdade interior com o mundo exterior, e o Estado expressava a universalidade da razão por intermédio de um rei, Frederico II, que faz de seu reino um grande centro cultural e político da Europa: cerca-se de iluministas franceses – entre eles Voltaire –, protege artistas, patrocina as ciências e promove uma série de medidas para o desenvolvimento econômico.

Entretanto, a *Alemanha*, propriamente, não existe ainda. É um aglomerado de Estados e, nessa condição, a universalidade do pensamento, apontada por *Hegel*, longe de estar conciliada com a realidade alemã, é uma universalidade abstrata, que só existe no pensamento, como a própria Alemanha – que é, antes, uma realidade cultural. “Cultura”, no entanto, que ainda aguarda pela sua realização, visto ser, até mesmo, a língua alemã desprezada nos meios cultos, que preferem o latim ou o francês.

Assim, a reivindicação iluminista da liberdade de pensamento passa, na Alemanha, pela liberdade de pensar e de se expressar em alemão. E nesse idioma, Iluminismo se diz *Aufklärung*, isto é, esclarecimento, elucidação.

Como esclarecer e elucidar os homens a não ser na língua da grande maioria? Um dos pioneiros a escrever em alemão, *Wolff* defendeu que o conhecimento empírico, apesar de indispensável, ocupa um lugar inferior ao conhecimento teórico puro, uma vez que a verdade dos dados empíricos é apenas provável.

Nesse sentido, *Wolff* e a *Aufklärung* que o seguiu, aproximaram-se mais do racionalismo do século XVII do que do empirismo que animou as luzes da França.

*Christian Wolff* (1679-1754), nascido em Breslau, foi racionalista, determinista, deísta e partidário do "despotismo esclarecido". Foi, ainda, filósofo e moralista, preocupado com as questões ontológicas, professor e matemático alemão, tendo sido acusado de ateísmo. Suas obras *Psychologia empirica* (1732) e *Psychologia rationalis* (1734) já anunciam a possibilidade de a psicologia tornar-se uma ciência.

Sua psicologia empírica é o primeiro nome da futura psicologia experimental, tendo, mesmo, introduzido a noção de psicometria.

*Baumgarten* concorda com Wolff, a respeito da natureza inferior do *conhecimento sensível*, pois ao contrário do que ocorre no conhecimento lógico, não apresenta certezas inquestionáveis e necessárias. É nesse sentido que *Baumgarten* considera o *conhecimento sensível* como uma das vias de acesso à verdade das coisas particulares, focaliza a arte apenas no que se refere às formas de conhecimento. Considerava a beleza como um certo grau de perfeição, embora não idêntica à de uma demonstração lógica.

*Alexander Gottlieb Baumgarten* (1714-1762), filósofo alemão nascido em Berlim, é considerado o criador da estética moderna. Foi professor em Frankfurt.

Entretanto, quem realiza o desenvolvimento da estética como reflexão sobre a arte propriamente dita, utilizando-se da Antigüidade clássica, em particular da Grécia, para suas conclusões, é *Winckelmann*. Todos, entendia *Winckelmann*, experimentam o sentimento de beleza ao contemplar as obras de arte da Antigüidade. Trata-se de um sentimento que não pode ser demonstrado, pois é dado pela *intuição sensível*, e, nesse sentido, a beleza é indefinível, mas, podendo ser explicada.

Neste contexto, a imitação do belo na natureza refere-se ou a um objeto único, ou reúne traços sugeridos por diversos objetos particulares e deles faz um todo único. O primeiro procedimento se limita a fazer uma cópia semelhante, um retrato, enquanto, o segundo, é o caminho que leva ao belo universal e a imagens ideais deste belo: é este que seguiram os gregos.

*Winckelmann* não se interessa com as maneiras particulares de cada artista individual, mas com aquilo que a arte contém de universal, que se relaciona com a história de um povo. Interessando-se pelo estilo de uma época e de uma civilização, pois o estilo é um fato artístico na medida em que se refere à totalidade da vida de um povo, em seus aspectos geográficos, sociais, políticos e morais, mostra que a arte tem sua história, que compartilha com a do povo de que é a sua expressão.

Contrariando vários iluministas que conceberam a história sempre progressiva da razão, segundo *Winckelmann*, tal história apresenta começo, desenvolvimento, apogeu, decadência e fim. E a decadência seria a marca de sua época, embora tenha

considerado que decadência e fim anunciam um novo começo. Mas, para isso é necessário que os homens recuperem uma vida social, política e moral baseada na "nobre simplicidade e calma grandeza" (seu lema).

*Johann Joachim Winckelmann* (1717-1768) nasceu em Stendal, Prússia. Como bibliotecário, estudou a cultura da Antigüidade clássica. Em 1755, após ter se transferido para Roma, sob a proteção de membros da alta hierarquia da Igreja, realizou um vasto levantamento de obras da Antigüidade, viajando por várias regiões da Itália, tendo sido assassinado por um certo Francesco Archangeli, que pretendia roubar-lhe as posses.

Dramaturgo, fazendo da estética um de seus temas centrais, *Lessing* é um dos principais pensadores da Aufklärung e considera que não há incompatibilidade entre a razão e a revelação, mas elas devem ser tomadas como manifestações da verdade, em momentos distintos da humanidade. Desejando que suas idéias fossem o material para incitar os leitores a pensar por eles mesmos, *Lessing* entende que a razão corresponde à fase atual, na qual, o homem, de modo autônomo, procura a verdade, não importando que tal busca nunca se realize plenamente, pois vale mais esse esforço em pensar livremente e tornar públicas as idéias, sem recorrer às autoridades: essa é a atitude do autêntico Aufklärung, o homem esclarecido.

*Gotthold Ephraim Lessing* (1729-1781) nasceu em Kamenz, na Saxônia. Filho de um pastor protestante, estuda filosofia, teologia, Leibniz e Espinosa, bem como a literatura cristã dos primeiros séculos, tendo trabalhado como crítico e orientador de teatro. Censura a submissão à literatura francesa e aponta os autores ingleses, especialmente Shakespeare, como mais próximos do "gênio" alemão.

O espírito do Iluminismo, na *Alemanha*, mescla-se com outras correntes filosóficas (o misticismo) e com *Lessing* (1729-1781) e *Herder* (1744-1803) desenvolve-se a filosofia da história, enquanto *Kant* (1724-1804), que se considerava um iluminista, descobre, porém, que ao pensamento moderno faltava aquilo que ele mais desejava e proclamava: a liberdade de pensar. Na *Alemanha*, marcada pelo

protestantismo, as Luzes não se voltam contra a Igreja, mas procuram verificar se a razão e a revelação são incompatíveis, como afirmava *Lutero*.

E numa época de revisão geral, em que valores são contestados, reavaliados, substituídos e muitas vezes recriados, a crítica tem papel preponderante. Essa é uma das principais características da Luzes, que, recusando as verdades ditadas por autoridades, submetem tudo ao crivo da crítica. Ninguém foi tão longe, nesse aspecto quanto *Kant*.

O pensamento moderno, para *Kant*, se iludira a si mesmo, criara o seu próprio dogmatismo, e por isso caíra num círculo vicioso.

*Kant* acenará ao pensamento com as mais amplas perspectivas futuras, pois no seu retiro em Koenigsberg, *como um novo Descartes*, isolado no fundo do *cogito*, percebe que o Iluminismo se opunha ao obscurantismo medieval, o racionalismo se opunha ao dogmatismo escolástico e o empirismo, aos delírios da metafísica: oposições periféricas sem conteúdo, faltando-lhes a verdadeira compreensão do problema fundamental, que é o do *como conhecemos e até onde podemos conhecer*. Sem esse conhecimento, o próprio conhecimento é impossível.

*Kant* viveu o seu tempo, ligado aos homens e aos seus problemas: o solitário de Koenigsberg não vive em solidão, pois, afastado dos grandes centros culturais, da convivência dos grandes pensadores da época, *ele convive com os seus concidadãos, partilha-lhes as preocupações, as angústias e as alegrias*.

De 1785 a 1795, publicou numerosas obras, completando o seu vasto sistema filosófico. Com a obra *Projeto filosófico para uma paz perpétua* (1795), apresenta-se como o profeta da Federação Mundial, prevendo a reunião dos Estados Livres num organismo superior, cuja principal finalidade é a proibição da guerra entre os povos. Já no fim da vida, e presenciando o fracasso da Revolução Francesa, com o império do Terror, procura salvar a fé na razão: a razão kantiana não é apenas a *razão pura*, mas também a *razão prática*, porque *não basta o raciocínio para assegurar a felicidade humana, sendo, também, necessário o sentimento*.

O mundo de *Kant*, o seu mundo-vida, é tecido na coerência entre teoria, prática e moral. As leis morais regulam esse mundo-vida kantiano, assim como as leis físicas regulam o mundo material.

Tendo descoberto a ausência de um verdadeiro conteúdo nas oposições filosóficas, se propõe a descobrir a maneira de encher esse vazio: racionalismo e empirismo.

Segundo *Kant*, o racionalismo, que se torna tão dogmático quanto a Escolástica, pois, sem primeiro provar a realidade do pensamento, estudar sua natureza e examinar o problema de suas relações com o mundo das coisas, reconstrói a metafísica. Quanto ao empirismo, que se volta às teorias protagóricas do conhecimento, põe toda a sua ênfase no problema das relações entre o pensamento e as coisas, mas não consegue estabelecer a validade das coisas, pondo-se como uma forma de dogmatismo.

Assim, racionalismo e empirismo, porque não tinham conteúdo, partiam de suposições e não de verificações.

*Leibniz* (1646-1716), que havia percebido esse problema, fez a advertência: "menos o intelecto". Nada existe no intelecto sem que tenha passado pelos sentidos, como queria *Locke*, mas é evidente que, para isso, existia o intelecto. A advertência de *Leibniz* e a proposição de *Locke* são o golpe e o contragolpe no duelo entre o racionalismo e o empirismo.

*Kant* vai ser o juiz desse duelo: para as sensações se harmonizarem e se organizarem no intelecto, este deve possuir alguma coisa. Esta coisa é a *consciência*, o plano interior em que se processa a relação da experiência, a relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Aqui as duas formas vazias, do racionalismo e do empirismo: de um lado, a experiência, e de outro a consciência.

É na forma da consciência que a matéria das sensações vai ser organizada, ou seja, a consciência possui duas formas fundamentais de modelagem da experiência sensível, que são as intuições inatas, universais, de *espaço e tempo*. As sensações se

acomodam nessas categorias, e adquirem a unidade e a estabilidade necessárias para que se realize o processo do conhecimento: espaço e tempo não são, pois, fatos exteriores, mas formas *a priori* do pensamento, pelas quais a consciência modela a realidade exterior, graças às sensações.

Nesse entendimento de *Kant*, *o espírito imaginaria o mundo exterior, com as sensações que dele recebe, mas servindo-se de suas formas receptivas*. Entretanto, não existe o problema do extremo subjetivismo, pois as formas da consciência não são individuais, mas comuns aos seres pensantes.

A reflexão subjetiva seria uma maneira da consciência se manifestar: cada indivíduo se identifica a si mesmo, diferenciando-se dos outros. Outra maneira é a reflexão profunda, pela qual os seres pensantes se identificam como tal e se comunicam entre si. É nessa maneira da consciência que se tem a visão ou intuição do espaço e do tempo.

A essas duas maneiras da consciência correspondem também duas maneiras de relações entre sujeito e objeto, ou seja, as duas espécies de juízos: os analíticos e os sintéticos.

Enquanto sujeito e objeto se confundem nos juízos analíticos – como a consciência subjetiva no processo de auto-reflexão –, o objeto se acrescenta ao sujeito, nos juízos sintéticos. O pensamento auto-reflexivo só se conhece a si próprio: se a consciência só possuísse essa maneira de ser, auto-reflexiva, não haveria conhecimento. Logo, *o instrumento do conhecimento é o juízo sintético*.

É através da modelagem das sensações nas formas conscienciais de espaço e tempo que se dá o aparecimento do objeto. O fluir constante e rápido dos reflexos das coisas em nossa sensibilidade, defendia *Kant*, é moldado pela imaginação nas categorias de espaço e tempo, que se ordenam e estabilizam, adquirindo seqüência e forma: tornam-se *objectivas*.

Assim, o objetivo não é propriamente o que está fora de nós, mas o que, dentro de nós, em nossa consciência, adquire espacialidade e temporalidade. Cria-se, então, o mundo, não um mundo individual para cada um, mas o mundo geral dos seres pensantes, segundo as leis gerais do pensamento.

Nesse cenário kantiano, é preciso compreender que existe uma irreduzível dualidade no processo cognitivo, visto que de um lado estão os *fenômenos* - que são as aparências das coisas reais, aquilo unicamente que se percebe e pode-se perceber; de outro lado estão as *coisas em si* - os *númenos* -, existindo fora das modalidades de espaço e tempo da consciência. Existem, ainda, as *categorias* - *conceitos a priori* - pelas quais se modela a experiência, isto é, com elas os seres pensantes constroem o mundo conhecido e no qual se vive.

Entretanto, para *Kant*, chega-se às *antinomias*, ao erro e à confusão quando se aplica as intuições de espaço e tempo, ou as categorias, a coisas que não se pode experimentar.

*Kant coloca a dualidade intelecto e razão*. O intelecto como sendo uma faculdade da consciência, que modela os conceitos e oferece o conhecimento, e a razão como sendo outra faculdade, que se relaciona com as *coisas em si*, inacessíveis à experiência.

A Ciência, ou o conhecimento, aquilo que se entende pela capacidade de perceber e dominar o mundo, seria a ordenação do sensível dentro das leis fundamentais da consciência. Fora e além do mundo sensível, do mundo fenomênico, existe a realidade que escapa ao poder da Ciência, por não ser sensível. Aqui, a causa de *Kant* ser chamado "*o fundador do idealismo alemão*".

É impressionante, em *Kant*, a inversão que faz dos conceitos habituais. Inverte a questão tradicional da metafísica: em vez de procurar conhecer as coisas, é preciso examinar antes o próprio conhecimento e suas possibilidades. Com essa inversão, propõe um campo de investigação, que denomina "*transcendental*".

O termo "*transcendental*", aqui, refere-se, diferentemente do pensamento escolástico, ao que já está, desde sempre, contido no sujeito, o sujeito do conhecimento.

Trata-se então de analisar esse sujeito na sua pureza, isto é, sem acréscimos que, como tais, são lhe necessariamente posteriores. O que é posterior (*a posteriori*) ao sujeito é experiência sensível (ou empírico), e, portanto, a investigação transcendental deve examinar o sujeito *a priori*, exame indispensável para verificar se o sujeito puro,

por si só, é capaz de conhecimento *a priori*, independentemente da experiência, pois é exatamente isso que a metafísica pretende realizar.

Portanto, em *Kant*, "transcendental" é todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com objetos, mas com o modo de conhecimento de objetos, na medida em que este deve ser possível *a priori*.

O conhecimento só pode provir da *intuição*, que representa o objeto de modo imediato, e dos *conceitos*, com os quais as representações são pensadas. No conhecimento empírico, as intuições empíricas representam objetos, e os conceitos a que correspondem são unificados em juízos sintéticos *a posteriori*. E na matemática pura, de onde provêm os conceitos, já que ela prescinde da intuição empírica?

Em *Kant*, a resposta só pode ser uma: mediante a construção de conceitos. Isso porque, para ele, construir um conceito significa apresentar *a priori* a intuição que lhe corresponde. Tal intuição pura é possível como prova a intuição pura do espaço e do tempo. Assim, também, é possível intuir partes do espaço, sem que para isso seja necessário "preenchê-lo" com sensações.

O espaço e o tempo, como condições *a priori* de possibilidade da intuição empírica, são como receptáculos, como puras formas que, previamente, não contêm nada, sendo que o conteúdo (ou a matéria), ou seja, aquilo que corresponde à sensação, só pode provir *a posteriori* e é ordenado segundo as relações do espaço e do tempo.

Decorre dessas considerações que o objeto só pode ser intuído no tempo e no espaço, constituindo-se no que *Kant* denomina *fenômeno*: objeto indeterminado de uma intuição empírica.

"Indeterminado" porque aparece na sensibilidade como múltiplo, isto é, diversas representações são dadas juntas no espaço e no tempo, de modo sucessivo. Determinar o objeto é sintetizar, numa certa unidade, as diversas representações desse múltiplo.

Portanto, se o objeto dado na intuição empírica é indeterminado, a síntese que o determina não pode estar nele, nem tampouco na sensibilidade, pois é nesta que o objeto indeterminado aparece como tal, no espaço e no tempo.



A *síntese* pressupõe, então, uma faculdade do sujeito do conhecimento cuja ação seja, exatamente, a de sintetizar. Trata-se, aqui, da faculdade de pensar – o entendimento –, sendo que o pensamento é o conhecimento mediante conceitos sintetizados por juízos que, por sua vez, são formulados de acordo com regras e princípios da lógica, dados *a priori*.

Em outras palavras, a possibilidade do conhecimento objetivo ou da objetividade do conhecimento é dada pelo entendimento que determina o campo da experiência possível e de seus objetos, cuja totalidade se chama natureza.

"Experiência", aqui, não se refere à sensação causada quando a sensibilidade é afetada por um objeto, mas àquilo que se torna possível pelo entendimento, que é, por isso, seu autor. Assim, também, "objeto da experiência" corresponde ao fenômeno – o objeto indeterminado de uma intuição empírica – que pode ser determinado e subsumido sob regras *a priori* e categorias de entendimento.

No contexto kantiano de inversão, a *razão pura* é a faculdade de conhecer mediante princípios *a priori*, é o intelecto em função de apreender o concreto. A *razão prática* é a faculdade de orientar a ação segundo os imperativos da consciência moral.

Partindo da razão prática, a autonomia do ser revela a responsabilidade e a dignidade do homem. Em outras palavras, as necessidades da razão não seriam necessariamente as do conhecimento, isto é, as de ordem teórica – elas se situam antes na esfera da ordem prática.

E então, *Kant* questionava: Por que permanecer na ilusão da possibilidade de uma ciência, em vez de tomar as idéias da razão não mais como conhecimento, mas como idéias reguladoras da prática dos homens?

A sua filosofia transcendental é encarada como a tentativa de transcender o mundo da experiência sensível, para explicar a própria estrutura do espírito e as suas funções.

*Kant* viveu na época das luzes e aparece ligado a dois movimentos anti-racionais: o Pietismo e o Swedenborguismo. De família luterana, ao primeiro se liga pelo nascimento e pela formação. Seu pai era um seleiro de origem escocesa e a mãe do filósofo exerceria grande influência no seu espírito, começando por levá-lo ao

Colégio Fredericianum, onde *Kant* aprenderia a mais rígida disciplina moral e religiosa. Swedenborg é o socorro empírico a essa dogmática religiosa.

A “vidência”<sup>12</sup> de *Emmanuel Swedenborg exerceria grande influência na vida do filósofo Kant*. Swedenborg era um dos homens mais instruídos do seu tempo, e escreveu uma cosmologia fantástica, baseada em suas experiências de “vidente”. Kant foi um dos poucos leitores desse livro, e tomou a cosmologia do vidente como ponto de partida e de confronto para a crítica da metafísica tradicional. Considerava Swedenborg ‘realmente sublime’ e acreditava que todos os planetas são habitados, como ensinava o vidente. É bom lembrar que “sublime”, para Kant, tem uma significação especial.<sup>13</sup>

Immanuel Kant (1724-1804) nasceu em Königsberg. Foi estudante, professor e escritor. De seu torrão natal, assistiu às batalhas do seu tempo: a Guerra dos Sete Anos, a Revolução Francesa, o início da conquista do mundo por Napoleão e ao incêndio filosófico que lavrava lá fora, principalmente na Inglaterra e na França, assinalando a época das luzes. Atingido pelos clarões do Iluminismo, sem sair de onde estava, tornou-se ao mesmo tempo a sua mais alta expressão e o seu capítulo final, tendo seu trabalho exercido influência sobre as correntes de pensamento tanto quanto os de quaisquer outros filósofos que existiram.

Ligando o espírito e a matéria, por meio do juízo – a relação natural entre a razão e o intelecto –, *Kant*, que ao falecer, apenas exclamou "Es ist gut" ("Está bem"), encerrou uma etapa da história da filosofia, iniciando um novo caminho para a especulação filosófica que irá ter especial êxito no novo *idealismo* que se desenvolverá *no pensamento alemão do século XIX*.

*Fichte* foi a primeira expressão deste novo giro idealista da filosofia pós-kantiana, tendo se empenhado por levar a filosofia à condição de ciência, como muitos outros já haviam tentado antes dele. Mas, as filosofias que precederam à doutrina-da-ciência são por ele tidas, quando muito, apenas esboços preliminares.

---

<sup>12</sup> Sobre esse assunto ver: PAULA, J. T. de. **Dicionário enciclopédico ilustrado: Espiritismo, Metapsíquica, Parapsicologia**. 3. ed. Porto Alegre-RS: BELS, 1976.

<sup>13</sup> Sugestão de leitura: PIRES, H. **Os filósofos**. São Paulo: FEESP, 2001.

Considerou a doutrina-da-ciência (filosofia científica) como a ciência da ciência, ou seja, o saber do saber, que é o saber absoluto. Dizia que não temos nada de verdadeiro e real, a não ser a experiência, que é acessível a todos; que nada tem valor e significado incondicionados, a não ser a vida e que todo saber só tem valor na medida em que se refere ao que é vivo, parte dele e visa a refluir para ele.

Considerado o pai do idealismo, *Fichte* distingue-se de Schelling e Hegel pelo caráter prático e moral, ou seja, a especulação fichtiana parte de uma interrogação prática, moral: "Qual é a missão do homem?". Num segundo momento apresenta a questão "Quais são as condições essenciais para que o homem, o eu, possa existir?"

Na filosofia fichtiana, a essência do eu não consiste no conhecer, mas no querer, enquanto o mundo não é concebido como objeto do conhecimento, mas como obstáculo a superar, como a esfera dos deveres, sendo que, um mundo diferente do atual, não existe.

Para *Fichte*, quando se diz que alguma coisa é, não se está referindo ao ser em si, mas somente ao ser que é estabelecido. Assim, o fundamento do ser objetivo não é o ser em si, mas a atividade em virtude da qual ele é posto, isto é, o pensamento.

*Johann Gottlieb Fichte* (1762-1814) nasceu na Saxônia. Filho de um pobre tecelão, tendo recebido sua educação através da generosidade de um nobre rico, galgou os degraus da fama como professor de Filosofia e escritor. Foi um dos fundadores da Universidade de Berlim.

*No final do século XVIII e início do XIX, o sentimento vence a razão. Ainda sob a Aufklärung, surge o romantismo na Alemanha (e em outras regiões da Europa). Pela busca filosófica da totalidade, dá-se uma nova forma de sensibilidade e de valores artísticos. Goethe, Herder, Schiller e outros, foram figuras centrais da revolução literária que a intelectualidade alemã viveria a partir de 1770: Sturm und Drang*<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> "‘Tempestade e ímpeto’ é uma das traduções possíveis de Sturm und Drang - expressão que dá título a uma peça teatral de Maximilian Klinger (1752-1831), e que passaria a designar esse movimento de jovens poetas alemães" (cf. ABRÃO, B; COSCODAI, M. **História da filosofia**. São Paulo: BEST SELLER, 2002.p.321).

Com o propósito de transformar o povo alemão em nação: "nós, os alemães", "nossa maneira de sentir", "nossa natureza própria", "a força do nosso sentimento", "o que faltava, à poesia alemã, era um fundo nacional" – diziam Goethe e Lessing –, muitos procuram na tradição popular da Alemanha, com seus deuses, mitos, heróis lendários, o "fundo nacional" para suas obras literárias. Sinônimo de misticismo e classificada como pré-romantismo, essa *corrente literária* exalta as forças da natureza e da vida, valorizando o instinto e o sentimento contra a razão.

No entanto, à sensibilidade é destinado, pela *Aufklärung*, um campo próprio de investigação: a estética. É apropriado, aqui, resgatar que *a crítica kantiana legitima um campo inacessível ao conhecimento, o campo da moral e dos fins últimos do homem, onde o bem é simbolizado pelo belo.*

Pode-se, nesse sentido, dizer que há, então, uma certa afinidade entre a *Aufklärung* e a referida corrente literária, sendo que ambos florescem quase simultaneamente, envolvidos em uma mesma "atmosfera" – a Alemanha, apesar de, nessa época, ser apenas uma idéia.

Nesse cenário de "fundo nacional", *Klopstock* descreve a luta de "Armínio" – antigo guerreiro germânico – contra os invasores romanos (*A batalha de Armínio*), enquanto, *Hamann*, formula uma justificação estética para a inspiração na tradição popular: a poesia é a língua materna do gênero humano, ou seja, a linguagem primitiva expressa a livre comunhão do homem com as forças vivas e mágicas da natureza, sendo, por isso, bela e autenticamente poética.

*Hamann* considerava, ainda, que a tradição popular é reminiscência da linguagem primitiva. Nessa teia de idéias, Rousseau (o teórico do bom selvagem) e Shakespeare são lidos, apaixonadamente, sendo, a Grécia Antiga, o grande modelo e a infância da humanidade, enquanto Roma Antiga, apenas imita os gregos.

Se a Grécia clássica corresponde à juventude da humanidade, então, a Alemanha, rebelde, rude e "bárbara" – sem o "refinamento", "bom gosto" e "elegância" da França –, é uma nação jovem a ser formada e como não houvesse guerras, para que o "guerreiro germânico" de *Klopstock* pudesse usar sua rebeldia, escreveu-se, lutou-se, violentamente, nos romances e nos dramas.

À procura da alma alemã, *Herder* faz da linguagem um tema filosófico, considerando-a não apenas um instrumento da comunicação, mas, também, o próprio pensamento em ato, além de constituir-se como um âmbito em que se depositam as experiências humanas, conferindo homogeneidade e memória a cada povo.

Assim, *Herder* propõe uma investigação da linguagem que é, então, inseparável de uma concepção de história. Considerando que o conhecimento não se separa da forma lingüística em que se expressa, e que a história é um saber do que existe, não do que poderia existir, o objetivo herderiano é *apreender aquilo que faz com que um povo seja o que é*.

*Johann Gottfried Herder* (1744-1803), filósofo alemão, nasceu em Mohrungen, na Prússia Oriental. Elaborou uma teoria do conhecimento em que a origem do conhecimento deve ser procurada nas *sensações da alma*. Tendo estudado grego, latim, hebraico, teologia, autores clássicos e poetas alemães, preocupa-se com o concreto e com o individual.

Considerando que "gênio" não é um indivíduo, mas um povo inteiro, *Herder* dedica-se ao estudo das comunidades humanas, suas linguagens, seus costumes, suas religiões, suas "mentalidades".

Com uma obra que não é destituída da presença de conteúdo filosófico, e seu pensamento não se expressando em conceitos abstratos, mas em forma imediata, intuitiva, sensorial, exigindo tal similaridade do seu leitor, *Goethe* condenou as excrescências patológicas do fenômeno romântico, mas não a alma do movimento.

*Goethe* entende que a natureza ao se dar à visão, não se oculta por trás das equações matemáticas, sendo que essa visão e a comparação dos dados observáveis levam à conclusão intuitiva de que a natureza – cujas partes convergem para o todo – se apresenta como uma forma viva.

Para *Goethe*, os seres existentes possuem um dinamismo próprio, uma força criadora –, cujos movimentos opostos, de contração e expansão, resultam numa diversidade e unidade da natureza, onde cada parte estabelece, com outra, relações de

simpatia e antipatia, mutuamente. Em *Goethe*, a relação entre os opostos é fundamental, constituindo a força dinâmica da vida.

*Johann Wolfgang von Goethe* (1749-1832), nascido em Frankfurt am Main, é o maior poeta alemão, tendo feito estudos jurídicos, bem como estudos científicos em mineralogia, geologia, botânica, zoologia e anatomia. Influenciado por Schiller, lê Kant e retoma projetos literários engavetados.

Entusiasta da Revolução Francesa, a marca espiritual de *Schiller* é constituída pelo amor à liberdade: política, social e moral. *Entretanto, abandona as ilusões revolucionárias, quando se manifesta o Terror.*

*Schiller* cria a figura da "alma bela", alma dotada daquela "graça" que harmoniza instinto e moral, mas conclui que o homem não estaria preparado para a liberdade. Observa o cenário francês e constata que, para a Alemanha, a situação é, ainda, pior: com um povo rude e grosseiro e uma aristocracia mesquinha, uma revolução seria impossível e indesejável, pois levaria à desordem.

No seio dessas idéias, *é preciso educar o homem* para a liberdade, sendo esta a tarefa da arte.

Apoiando-se em Kant, *Schiller* concebe o homem como participante tanto do mundo sensível como do inteligível. A harmonia entre o mundo e o homem se rompeu, tendo este se recolhido em sua individualidade.

Dizendo de outro modo, a *unidade homem-mundo manifestava-se imediata e espontaneamente: mediante o trabalho reflexivo da consciência e a expressão estética.*

Reconquistar uma nova harmonia é tarefa educativa de uma arte que, deixando de ser ingênua, é sentimental.

*Johann Christoph von Friedrich von Schiller* (1759-1805), nasceu em Marbach (Württemberg). Em sua vida é possível distinguir três períodos bem distintos: no primeiro, foi um dos *Stürmer* de maior destaque; num segundo, dedicou-se a rigorosos estudos de filosofia e história, sendo que na última fase, volta ao teatro. Foi professor de história na universidade local de Iena.

Dentro do espírito do Romantismo, *Schlegel* entende que o mundo da poesia, assim como o da natureza viva e o das criações de todas as espécies, é imenso e inesgotável.

Nessa compreensão, a poesia e a perspectiva que dela se possui – individuais – são limitadas. Mas, *o espírito humano não suporta tal limitação porque ele sabe, sem saber, que nenhum homem é apenas um homem, mas pode e deve ser também, ao mesmo tempo, toda a humanidade. Por isso, o homem volta-se, de novo, para fora de si mesmo, para se reencontrar, buscando, nas profundezas de outrem, o complemento de sua natureza.*

*Friedrich Schlegel* (1772-1829) criou, com o irmão August Wilhelm, o círculo dos românticos, fundando a revista "Athenaeum". Sua concepção de arte como síntese entre o finito e o infinito encontrou grande ressonância.

E o *Romantismo*, cuja definição é tarefa difícil, foi contaminando as cidades alemãs, ao mesmo tempo em que iam surgindo manifestações literárias similares em outras regiões da Europa, principalmente na Inglaterra e na França.

Mesmo que de forma quase irreconhecível e fragmentária, acontece não apenas a retomada, pelos românticos, de temas da *Aufklärung*, mas, também, a influência de *Goethe*.

Segundo *Novalis*, "fragmento" é como se revela aquilo que ainda não pode ser dito por inteiro: a harmonia e a unidade entre o mundo sensível e o mundo inteligível, a necessidade da natureza e a liberdade do homem. Entretanto, essa reconciliação num todo – a totalidade, o infinito, o absoluto – é um ideal cuja realização é sempre preterida, considerando-se que o homem é limitado e finito.

*Friedrich von Hardenberg* (1772-1801), mais conhecido sob o pseudônimo de *Novalis*, é considerado como a mais pura voz poética do romantismo. Foi pensador, tendo morrido com apenas 29 anos, consumido pela tuberculose.

A religião é intuição e sentimento do infinito, distinguindo-se da metafísica e da ética, visto que a sua essência não está no pensamento nem na ação. Este é o entendimento de *Schleiermacher*.

A ação do infinito sobre o homem é a intuição e o sentimento é a resposta do sujeito, ou seja, a reação da consciência. Sua tradução dos diálogos platônicos – em que Platão funciona como contrapeso ao racionalismo extremo dos sistemas idealistas – teve grande repercussão histórica.

Autêntico precursor da contemporânea “*hermenêutica filosófica*”, o primeiro a teorizar com certa clareza o moderno “círculo hermenêutico” foi *Schleiermacher*: é preciso compreender o todo para compreender a parte, é preciso que o texto, o objeto interpretado e o sujeito interpretante pertençam ao mesmo horizonte, de modo circular.

Com *Schleiermacher*, além de simples técnica de compreensão e, portanto, de interpretação dos vários tipos de escrito, *a hermenêutica tornou-se a interpretação de toda a experiência humana*.

*Friedrich Danill Ernst Schleiermacher* (1768-1834), pastor protestante e professor universitário, nasceu na Breslávia. Filósofo do romantismo, ele procurou valorizar e justificar a religião, que fora desprezada e expulsa da vida do espírito pelo racionalismo iluminista.

Valorizado por Martin Heidegger (1889-1976), tendo estudado Kant e Rousseau, *Hölderlin* desenvolveu aguçadas interpretações da poesia hölderliniana. Embora não tenha aderido formalmente ao círculo dos românticos, o amor pela grecidade, o primado espiritual da beleza e da poesia – como as únicas capazes de captar o infinito – e a divinização da natureza, entendida como origem de tudo, são temas tipicamente românticos presentes em seu universo.

*Johann Christian Friedrich Hölderlin* (1770-1843), amigo de Schelling e de Hegel. Nasceu em Lauffen am Neckar, Württemberg e, por volta de 1806, começou a viver afastado de todos, vítima da loucura. Seu hino à natureza é uma das expressões do “naturalismo” romântico.



A busca fragmentária e irrealizada do todo, do absoluto, coincide com a busca da forma de expressá-lo, pois é na expressão que ele se manifesta. *Humboldt* retoma de *Herder* a concepção que “pensar e falar não se separam”. Na linguagem insinua-se o absoluto, devendo ser depurada de tudo o que é pessoal e subjetivo.

Com *Humboldt*, a linguagem une mesmo quando isola e, nas vestes da expressão mais individual, encerra a possibilidade de compreensão universal.

*Entende que o indivíduo, onde, quando e como vive, é um fragmento separado da estirpe considerada em sua totalidade.* Enquanto a linguagem manifesta e mantém este nexos eterno, o qual guia o destino do indivíduo e a história do mundo, as idéias de *Humboldt*, amplamente aceitas nos primeiros anos do século XIX, foi usada por *Wilhelm Wundt*, somente nos últimos anos do século XIX e no século XX, para desenvolver a sua psicologia dos povos (*Völkerpsychologie*).

Mais recentemente, a "*nova hermenêutica*", com *Gadamer* e *Ricoeur*, parte das idéias de *Humboldt* para elaborar a teoria da "pluralidade de aspectos" da experiência histórica, afirmando o papel capital da linguagem: garantia da fusão dos vários horizontes históricos.

Participando do cenário de *Humboldt*, os românticos ingleses, entre eles *Wordsworth* (1770-1850) e *Coleridge* (1772-1834), procuram uma linguagem popular, que possa ser compartilhada por todos, enquanto, *Keats* (1795-1821), indo além, propõe a total supressão da subjetividade e da identidade do próprio poeta.

*Dimensões do homem*, que na perspectiva iluminista tinham sido negligenciadas ou negadas, são revalorizadas no romantismo: sentimento, fantasia, linguagem, tradição, interioridade da pesquisa e da verdade.

Se o abstrato e o universal trazem o conceito de ciência para o racionalismo e o iluminismo, o singular e o particular concreto trazem para o romantismo o conceito de arte, de história e de lingüística. Se o racionalismo, o mecanicismo científico e o iluminismo defendiam a verdade como um dado externo, como um objeto universal, igual para todos e, portanto, bem definido, o romantismo reconquista a exigência da interioridade idealista da pesquisa e da verdade.

Entretanto, romantismo e iluminismo têm em comum o primado da subjetividade sobre a objetividade, a criatividade do sujeito e o princípio da imanência.

Portanto, o romantismo contribui, juntamente com o racionalismo, empirismo e iluminismo, para a colocação das bases do *idealismo*.

A visão idealista das coisas já está presente no romantismo, tendo-se disso um exemplo em *Schlegel*, quando considera que o mundo real do senso comum é real somente na interioridade da vida do sujeito: não existe nenhuma realidade, nenhuma natureza a não ser a que ele cria, a que vive na sua fantasia e no seu sentimento.

Ora, tais considerações estão inseridas em pleno *idealismo*.

No decurso da história, apresentaram-se várias formas de idealismo, sendo que, para todos os filósofos da Antigüidade e da Idade Média, a raiz das coisas é sempre o ser não o pensamento.

Na filosofia moderna, desenvolve-se, a partir de *Descartes*, o idealismo *noético*. *Descartes* chegou a uma concepção idealista do homem ao defini-lo como *res cogitans* ("coisa pensante").

Tem-se a primeira forma de idealismo integral, com o "idealismo subjetivo" de *Berkeley*, através do princípio *Esse est percipi* ("Existir é ser conhecido").

*Kant* opõe-se, com seu idealismo transcendental, ao idealismo subjetivo de *Berkeley* e dos românticos. Para *Kant*, o sujeito é criador somente das condições supremas do conhecimento, isto é, das formas e das categorias transcendentais.

Contudo, *Fichte*, *Schelling* e *Hegel*, discípulos kantianos, consideram ilegítima a restrição da criatividade do sujeito só aos aspectos transcendentais, defendendo uma concepção que põe o pensamento como suprema realidade, sendo, todos os fenômenos, uma irradiação sua: é o *idealismo absoluto* que se dá e se põe.

*George Berkeley* (1685-1753), nascido na Irlanda, estudou e lecionou em Dublin. Sua doutrina é um idealismo, pois nega a matéria, mas é, sobretudo, um espiritualismo, porque "somente são reais os espíritos".

*Fichte* considera válidos: idealismo, criticismo, dogmatismo e materialismo. *Schelling* é outro representante característico do idealismo alemão pós-kantiano. Sua filosofia pretende ser uma reconstrução racional e apriorística da natureza: idealismo,

criticismo, dogmatismo e materialismo são inaceitáveis, pois ambos não têm condições de resolver o problema da relação entre objeto e sujeito, entre o eu e o mundo, entre espírito e natureza, suprimindo um ou outro dos termos.

Defendendo que *o único conhecimento possível é o que a consciência tem de si mesma*, a concepção apresentada por *Schelling*, do absoluto, é a síntese dos opostos, síntese do eu e da natureza, do sujeito e do objeto, do espírito e do mundo, do ideal e do real, do pensamento e do ser, etc.

*Schelling* procede à construção do objeto a partir do sujeito, associando a cada estágio do desenvolvimento da autoconsciência a produção necessária do objeto correspondente. Seu pensamento é um *permanente recomeçar*, uma busca obstinada de apreender e expor o absoluto.

Num linguajar heideggeriano, é como se ele assumisse a instabilidade da própria filosofia, que vê cumprido seu objetivo exatamente quando seu final vem a ser e permanece o que era seu início: a pergunta.

Opondo à visão mecanicista uma concepção organicista e teleológica da natureza, *Schelling* colocava a necessidade da natureza ser o espírito visível, e o espírito, a natureza invisível. "Natureza" como uma totalidade orgânica que, pela polaridade das forças em oposição, vai dando lugar a distintos estágios de um desenvolvimento progressivo.

Na teoria schellinguiana há retomada de uma distinção presente não só na filosofia escolástica como também em *Kant*: o pensamento apreende a essência ("aquilo que" a coisa é), mas não a existência (aquilo "que é") das coisas.

Entendendo que o pensamento filosófico não é suficiente para explicar a existência das coisas, devendo ser complementado por conhecimentos da ordem do mito e da revelação, *Schelling* censura *Hegel* por não ter sabido justificar a existência, o dado, a fatualidade, o real. Mas, a figura de *Schelling* é obscurecida pela de *Hegel*, que se torna seu rival.

*Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling* (1775-1854), nascido em Leonberg (Württemberg), talvez tenha sido o pensador que mais bem verbalizou as inquietudes

românticas, aquele tender incessante (*Streben*), aquele contínuo superar-se, deixando para trás o produto de sua própria criação para procurar outro, sempre novo. Casa-se com Karoline Michaelis (1763-1809), mulher de Schlegel, que deste se separa.

A revolução abala a França.

Na Alemanha, no seminário de Tübingen, alguns jovens, leitores de Rousseau, acompanham-na com interesse. Têm do movimento uma visão idealizada, que desmorona quando o Terror assume o poder. Um desses jovens chama-se *Hegel*. Sua decepção com o desenrolar dos acontecimentos na França, não o levaria a negar a grandeza histórica da revolução, que influenciaria suas reflexões sobre o curso da história, pois se trata de um meio, juntamente com outras revoluções e movimentos, de compreender o presente. E para explicá-lo é preciso dar conta de suas contradições.

Sem dúvida, o expoente máximo do idealismo alemão é *Hegel*. Entendendo o termo “fenomenologia” como *o manifestar-se, o aparecer, o aparecer do próprio Espírito em diferentes etapas*, considera o “espírito” como fonte única de tudo.

Na *Fenomenologia do espírito* (1807), onde traça as etapas do caminho que o espírito percorre através da consciência humana até chegar a si mesmo, interpreta o espírito de modo científico, conceitual e concreto, ou seja, *é preciso conduzir o indivíduo do estado de ignorância ao saber*.

Na fase da informação, o homem observa os demais homens; na fase do saber científico, o homem consegue conhecer as coisas, é o conhecimento conceitual; na última fase, há o saber absoluto, totalitário, que não pode deixar nada fora de si, nem sequer o erro.

A filosofia de *Hegel* é dialética, porém não deve ser entendida como um método, mas como uma concepção do real mesmo, sendo que a contradição é a essência das próprias coisas.

Segundo *Schelling*, o absoluto é a fusão perfeita de todos os opostos, não havendo predominância nem do subjetivo, nem do objetivo, havendo entre eles um perfeito equilíbrio. Por outro lado, *Hegel* fala constantemente do absoluto como eu puro, incondicionado, livre de qualquer mistura com o objeto.

Em Hegel, o absoluto é, ao mesmo tempo, definido como ser e como resultado, como um racionalismo que unifica o mundo e o pensamento, pois o universo é regido pela razão, sendo as mesmas as leis do pensamento racional e as leis da natureza: o que é racional é real, o que é real é racional.

Segundo *Hegel*, os grandes sistemas filosóficos do passado não devem ser vistos como um conflito em si, mas como antecipando, de alguma forma, uma parcela da verdade sobre o real. O seu sistema representaria assim o fim da filosofia, a superação da oposição entre os diferentes sistemas e a síntese das verdades que todos contêm, resultado de sua análise das etapas do desenvolvimento do espírito.

Tendo introduzido a dimensão histórica na dialética, sua filosofia, que teve grande êxito nas universidades alemãs e exerceu influência, também, em outros países como Grã-Bretanha, Itália, Espanha, se propõe a responder aos problemas de seu tempo.

*Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770-1831) nasceu em Stuttgart, na Alemanha. Estudou Teologia e Filosofia em Tübingen, tendo sido professor em muitos estabelecimentos educacionais de projeção, tais como as Universidades de Iena (1801-1806), Heidelberg (1816-1818) e Berlim (1818-1831).

A especulação hegeliana está na origem das correntes que nos séculos XIX e XX se inspiraram diretamente nela: interpretando-a, repondo-a, ou ainda para dar uma resposta em pontos ignorados ou sufocados pelo idealismo.

As reações mais importantes são as dos *voluntaristas* (*Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Freud*) que, contrariamente, ao absolutismo e abstracionismo da razão, fazem reivindicações no tocante ao voluntarismo, ao irracionalismo e ao vitalismo.

Os *materialistas* (*Stirner, Bauer, Feuerbach, Marx, Engels*) enfatizam a práxis, o fator econômico, a matéria, a concretude, contra a *idéia*, que em si mesma tudo resolve e tudo dissolve.

O *espiritualismo italiano* – *Rosmini, Galluppi, Gioberti* – em nome de reivindicações gnosiológicas, metafísicas e religiosas, rejeita o princípio da

identificação do ideal com o real e a conseqüente absorção do segundo pelo primeiro. Enquanto os *positivistas* (*Comte, Darwin, Spencer, Stuart Mill, Ardigó, Saint-Simon, Haeckel*), em nome do método científico, repudiam o método dialético em favor do método positivo e renunciam ao absoluto metafísico de Hegel para melhor manterem e assegurarem o absoluto científico.

Surgem contra-reações, às reações imediatas surgidas contra o idealismo, como o espiritualismo, o existencialismo, o estruturalismo, o neopositivismo. *Conclui-se assim que toda a filosofia moderna dos séculos XIX e XX se assemelha a uma cadeia de reações e contra-reações que têm em comum a referência a Hegel.*

Mas, em verdade, o mérito de ter sido o primeiro a reagir contra o idealismo, apelando para a experiência, cabe a *Herbart*.

Manifestou sua discordância em relação à concepção fichteana do eu, rejeitando, também, a tese idealista segundo a qual a realidade seria uma criação direta e exclusiva do eu, e adotou a posição kantiana para a qual o dado sensível não pode ser deduzido da atividade do eu.

A filosofia, em *Herbart*, deve partir da experiência, mas deve superá-la porque esta é contraditória, ao passo que o ser, a "coisa em si", não é contraditória. Influenciado, parcialmente, por Kant, considera que *o ser é sempre ele mesmo e é único, ao passo que a experiência não se apresenta como um ser único, mas uma pluralidade de seres mutáveis.*

Nesse sentido, *o ser é uno, mas os conhecimentos sobre o ser são múltiplos. Os conjuntos e as transformações que a experiência apresenta seriam relações estabelecidas por nós, as quais fazem parecer que a coisa muda, quando na verdade ela é sempre idêntica a si mesma.*

Aqui e agora, é pertinente uma indagação: teria *Husserl* se debruçado nesta maneira de pensar de *Herbart*? Se para Edmund Husserl, "o verdadeiro professor é como um pai", saber como se determina o círculo das idéias do educando significa tudo para o educador, acredita *Herbart*.

Adversário de *Rousseau*, cujo método educativo pretende prescindir dos ensinamentos da experiência, dedicou-se e com sucesso à pedagogia, tendo defendido a educação por meio da instrução.

A *instrução educativa*, conforme *Herbart*, tem sua alavanca no interesse que deve ser plurilateral, sendo a educação a causa da plurilateralidade, do complexo das tendências e das aptidões, sem alterar as proporções e a forma da individualidade, sem enfraquecer a força do caráter.

*Herbart* vê a educação como fenômeno de assimilação pelo espírito, “que privado de conteúdo originário, adquire tudo através da experiência progressiva e gradual do mundo da natureza ou através das relações espirituais com os outros homens que vivem em sociedade”. E *como, no início, o espírito não é bom nem mau*, podendo, portanto, tornar-se uma ou outra coisa conforme as influências externas, *percebe-se a importância que assume, na pedagogia de Herbart, a figura do professor*.

*Herbart Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) foi aluno de *Fichte*. Nascido em Oldenburg, foi professor de filosofia e pedagogia, tendo a gnosiologia, a psicologia e a metafísica feito parte de seus interesses.

Inclui-se, nessas considerações, *Jakob Friedrich Fries* (1773-1843). Opõe ao idealismo um empirismo de natureza *psicologista*, defendendo que os conhecimentos objetivos alcançam apenas as "aparências sensíveis". Defendendo que *a psicologia é a ciência fundamental*, para *Friedrich Eduard Beneke* (1798-1854), o conhecimento claro da mente e de suas leis leva ao conhecimento claro das disciplinas filosóficas, que não passam de psicologia aplicada, pois se reduzem à psicologia. Participando da reação ao idealismo, *Adolf Trendelenburg* (1802-1872) critica a concepção hegeliana da dialética, bem como a pretensão de Hegel em derivar a dialética do real da dialética do pensamento puro, porque entende que a lógica não pode inventar nem criar a *realidade*, sendo necessário, para isso, recorrer-se à experiência, à “intuição sensível”.

*Em todas as épocas e lugares, existiram e existem pais que determinaram e determinam a “carreira” dos filhos.*

E para *Schopenhauer* não foi diferente. Apesar de sua inclinação para os estudos, obrigado pelos pais (o pai era banqueiro e a mãe, escritora), seguiu a carreira comercial. Com a morte do pai, pôde retomar os estudos, laureando-se em filosofia.

Um dos primeiros críticos do idealismo e, em particular, de Hegel, *Schopenhauer* condena aquilo que, para aquele, era a chave da compreensão da realidade, mostrando, também, do seu ponto de vista, os absurdos da existência humana e da história: o mal, a dor, as guerras, as desgraças, o ódio, a vingança, a crueldade, as fatalidades, os horrores.

Nesse universo *schopenhaueriano*, o amor e tudo o que é bom, belo, agradável e amável ao homem é ilusão e engano. Para ele, o apelo à história é uma falsa solução aos impasses da filosofia pós-kantiana.

*Schopenhauer* faz parte da linhagem de filósofos da intuição, para quem a filosofia não pode deixar de pôr, de modo imediato, uma *realidade essencial*, ainda que seja colocada aquém ou além da representação.

Seu entendimento do significado de representação é profundamente influenciado por Kant. Em sua maior obra (*O mundo como vontade e representação*), publicada em 1819, escreve que o mundo é uma representação do homem, ainda que este só possa alcançar esta verdade por consciência abstrata e reflexa.

Assim, em *Schopenhauer*, tudo o que existe para o conhecimento, ou seja, o mundo inteiro, nada mais é do que o objeto em relação com o sujeito, a percepção que se dá pelo espírito que percebe, em suma, representação. Tudo o que o mundo inclui ou pode incluir é inevitavelmente dependente do sujeito, não existindo senão para o sujeito: o mundo é representação.

A originalidade da concepção *schopenhaueriana* consiste na caracterização da vontade como força cega, arbitrária, tirânica e brutal, dela derivando todas as outras realidades.

A vontade é independente do conhecimento, que é secundário e de origem posterior. Os indivíduos não são mais do que a objetivação da vontade. A



individualidade é pura ilusão, por meio da qual a vontade universal tende a perpetuar-se nas suas exteriorizações. O fenômeno seria a ilusão que envolve a realidade das coisas em sua essência.

*Schopenhauer*, para quem o pensamento de Hegel é "palhaçada filosófica" e a vontade pode existir e exprimir-se sem o conhecimento, acredita ter constatado que – na sua época – os governos faziam da filosofia um meio para seus fins de Estado, enquanto os doutos, cantando louvores a quem lhes dava o pão, viam nas cátedras filosóficas um ofício que estaria em condições de alimentar quem o exerce.

Segundo *Schopenhauer*, que influenciou a cultura posterior a ele (*Wittgenstein, Horkheimer, Tolstoi, Zola, Anatole France, Kafka, Thomas Mann*), o imenso campo de influência espiritual posto à disposição de Hegel, pelos que estavam no poder, permitiu-lhe perpetrar a corrupção intelectual de uma geração inteira.

Curiosidade que aqui se coloca: *Sartre* estaria pensando em *Schopenhauer* quando considerou que "somos o que fazemos daquilo que fazem de nós?"

*Arthur Schopenhauer* (1778-1860) nasceu em Danzigue. Tendo feito muitas preleções, mas com pouco êxito, pois outros filósofos tinham-se tornado mais populares, viveu um grande amargor, que somente se suavizou um pouco, mais tarde, ao crescer sua fama.

Interpretando o misticismo como sendo o conjunto das atividades do inconsciente na consciência, o inconsciente de *Hartmann* é metafísico, é atemporal, ignora a repressão e não pode ser causa de doenças.

Com *Hartmann*, a estrutura da consciência é a base objetiva da experiência. Compreende a realidade das funções intelectuais inconscientes como a base objetiva da experiência, participa de uma natureza identificada com o espírito, Ou seja, trinta anos antes de *Freud*, difere muito da descoberta que viria depois. *Eduard von Hartmann* (1842-1906) nasceu em Berlim e, por razões de saúde, dedicou-se à filosofia.

*Desenvolvendo uma filosofia de caráter religioso e irracionalista, centrada no indivíduo humano, que será reivindicada posteriormente pelo existencialismo, a importância de Kierkegaard começou a fazer-se sentir no século XX, pela sua influência sobre a teologia dialética protestante e sobre a filosofia da existência.*

*Kierkegaard ataca o mundo religioso do seu tempo e os sistemas filosóficos, especialmente o sistema hegeliano. Denunciou que a filosofia parece interessada somente nos conceitos, não se preocupando com o existente concreto, com a irrepetível e insubstituível singularidade, nem tampouco com o “Indivíduo”, mas, sim, com o homem em geral, com o conceito de homem, enquanto a existência não é, em absoluto, um conceito.*

Acusa o sistema de *Hegel* de "encarnação da pretensão de "explicar tudo" e demonstrar a "necessidade" de todo acontecimento, quando o sistema filosófico não consegue engaiolar a existência".

Se em *Hegel* o indivíduo é um momento de uma totalidade sistemática que o ultrapassa e na qual ele encontra a sua realização, ou seja, o individual, se explica pelo sistema, o particular pelo geral, em *Kierkegaard*, há um forte sentimento da irreducibilidade do indivíduo e do caráter insuperável de sua existência. Essa defesa arraigada daquilo que é único provém de uma concepção muito profunda da situação do homem, enquanto ser individual.

No contexto de *Kierkegaard*, a individualidade não deve ser entendida como um conceito lógico, mas como a solidão característica do homem que se coloca como finito perante o infinito. A individualidade define a existência e a especulação desgarrada da realidade concreta não orientará a ação porque as decisões humanas não se ordenam por conceitos, mas por alternativas. É possível estabelecer, aqui, vínculos com Merleau-Ponty e Heidegger?

Nascido em Copenhague, na Dinamarca, *Sören Aabye Kierkegaard* (1813-1855) é um dos autores cuja vida – incluindo a relação de angústia e sofrimento que ele manteve com o cristianismo, herança de um pai que cultuava de maneira exacerbada os rígidos princípios do protestantismo dinamarquês, religião de Estado – exerceu profunda influência no desenvolvimento da obra.

Num momento no qual a filosofia enfrenta um desafio crucial – o questionamento do valor absoluto que se atribuía aos critérios que serviam como base à civilização ocidental –, no limiar do pensamento contemporâneo, entra em cena uma reação tardia contra o idealismo de *Hegel* e o pessimismo de *Schopenhauer*: a filosofia de *Nietzsche*, propondo-se como inversão das idéias filosóficas e dos valores morais tradicionais, lançando setas sobre a moral, a religião, as ciências e as artes.

Com *Nietzsche*, cujo objeto privilegiado de análise será a "civilização" ocidental, começa-se a expor a fragilidade das certezas seculares, estando fora de discussão a sua influência, não só em literatura, psicanálise, estética e filosofia, mas também na reflexão moral e na filosofia da religião.

Filósofo inatual e em perpétua contradição frente às idéias de sua época, *Nietzsche* determina como tarefa essencial da filosofia a “educação superior da humanidade”.

E uma vez que para ele as morais e as religiões fazem do homem o que se quiser, *uma análise da civilização encaminhará para a questão da existência humana*. Traçando uma história da civilização, tenta mostrar que o percurso ideológico do Ocidente passou por três períodos: "tu deves", "eu quero", "eu sou", sendo que o "eu quero" supera-se no "eu sou".

Considerando que o período do niilismo europeu – final do século XIX – pertence ao domínio do "eu quero", no entendimento de *Nietzsche*, trata-se de um episódio em que se desvalorizaram os valores supremos e em que a consciência do europeu já viveria a morte de Deus, com o conseqüente fim da moral, dos valores supremos, significando, também, que nada é verdadeiro e que tudo é permitido.

É nesse niilismo europeu, em que se perdeu toda a ilusão sobre a chance de estabelecer verdades definitivas sobre as coisas, que estará a origem do tipo de análise filosófica *nietzscheana*: se não há mais verdades e sim, apenas, diferentes interpretações, então a tarefa do “espírito livre” será interpretar as interpretações.

Nesse sentido, a “civilização” tornou-se um texto submetido à análise do filólogo, análise dirigida através da pergunta prévia pelo valor dos valores.

Em *Nietzsche*, o resultado da desvalorização dos valores será o niilismo como estado psicológico: *o niilismo como desvalorização dos valores faz surgir o niilismo como desvalorização da existência, que é apenas dor sem sentido*. É este fenômeno que *Nietzsche* pensa ler no pessimismo do século XIX.

E esse filósofo propõe para a superação do niilismo a *doutrina do eterno retorno*: uma doutrina cosmológica com significado existencial, que resulta do tempo infinito e das forças finitas. Tem-se, assim, a expressão da filosofia de *Nietzsche*: o casamento entre a eternidade e o devir, pois se o mundo não caminha para um estado final, então *tudo retorna eternamente*.

Questão (im)pertinente que se coloca: *Nietzsche* teria tomado ciência sobre as idéias do pedagogo francês *Hippolyte Léon Denizard Rivail*, mais conhecido por *Allan Kardec*?

*Friedrich Wilhelm Nietzsche* (1844-1900) é de Rocken, na Alemanha. Sua obra *Humano, demasiadamente humano* marca seu afastamento de Wagner (orientação cristã) e *Schopenhauer* (ascetismo).

Pergunta-se: é possível "emocionar-se", ao se inserir no contexto de *Nietzsche*? Sim, pois, aqui e agora, o emocionar-se se dá, está sendo vivenciado... Estará esse "emocionar-se" intuindo o passado que aflora na realidade presente e influencia sua conduta como processo inconsciente? Pois foi, exatamente, esta intuição o germe do qual se desenvolveu toda a teoria freudiana.

Seus estudos sobre o subconsciente, incluíram *Freud* na história da filosofia: exerceu e exerce influência no mundo filosófico, em particular em pesquisas de muitos *existencialistas*.

Sua psicanálise estaria destinada a exercer maciça influência sobre a imagem do homem, suas atividades psíquicas e seus produtos naturais: os costumes se transformam no encontro com a teoria psicanalítica, cujos termos fundamentais (complexo de Édipo, repressão, censura, sublimação, inconsciente, superego, transferência, etc.) tornam-se parte integrante da linguagem comum e instrumentos de interpretação do desenvolvimento mais amplo da vida.

*Freud* analisou uma série de fenômenos – lapsos, distrações, associações imediatas de idéias, erros de impressão, esquecimento, quebra de objetos, mudanças de espírito, amnésias, etc. – *nunca levados a sério pela "ciência exata", mostrando a ação incessante de conteúdos que a repressão rejeitou da consciência, ocultou no inconsciente, mas, sem conseguir torná-los inativos.*<sup>15</sup>

Especialmente para a filosofia, a revelação do *inconsciente* como lugar dos desejos reprimidos, origem dos sonhos e fonte do imaginário, provoca um profundo questionamento da tradição filosófica racionalista que define o homem precisamente por sua consciência e racionalidade.

*Freud* teve o grande mérito de destacar a influência exercida sobre a *consciência pelo subconsciente e a importância do estudo deste último para a compreensão e orientação da consciência.*

Não menos importante, no método psicanalítico, é a fase da *transferência*. A carga afetiva tornada livre, quando o complexo patogênico vem à luz da consciência, deve encontrar um objeto sobre o qual fixar-se, se o desejado é evitar outra neurose.

Essa ação de passar para um objeto – pessoa – que acolhe o potencial afetivo de atração ou repulsão, provisoriamente, é a *transferência*.

*Sigmund Freud* (1856-1939), nascido de família israelita, em Friburgo, na Morávia, doutorou-se em medicina, especializando-se em neuropatologia. Estudou a psicopatologia da vida cotidiana, elaborando a teoria da interpretação dos sonhos. Lecionou por muitos anos na Universidade de Viena, até ser exonerado pelos nazistas, tendo morrido no exílio, em Londres.

Do ponto de vista metodológico, *a psicanálise representa uma revisão do próprio conceito de interpretação, indicando as relações da linguagem e dos signos em geral com o inconsciente e o desejo no homem*, mostrando a necessidade de se penetrar nesse mundo, até então insuspeitado, através de uma técnica interpretativa própria. Nesse cenário se faz presente um pensador que dificilmente é citado nos debates sobre questões educacionais: *Jung*.

---

<sup>15</sup> Sugestão de leitura: MERLEAU-PONTY(1991, p. 259).

*Jung*, tendo demonstrado a necessidade da reequilibração das pessoas ao longo dos eixos pensamento-sentimento e sensação-intuição, introduziu o termo “*complexo*” e propôs um sistema de idéias psicológicas que chamou de “psicologia analítica”.

Por “complexo” entende grupos de conteúdos psíquicos que se desvinculam da consciência, passam para o inconsciente e, numa existência relativamente autônoma, continuam influenciando sobre a conduta. Usando a noção de complexo nas associações, e também mediante o conteúdo das reações verbais, penetra no *inconsciente*. Nesse quadro, se o inconsciente pessoal consiste fundamentalmente de *complexos*, o inconsciente coletivo é feito de *arquétipos*.

O *inconsciente coletivo* é o patrimônio hereditário de idéias, sentimentos, etc., comum a todos os homens, constitui-se num substrato psíquico comum, presente no inconsciente de cada um, mas se manifestando, também, nas tradições, na mitologia, nas religiões, no folclore dos povos, ao mesmo tempo em que está relacionado com características da natureza humana.

Segundo *Jung*, as religiões não são mais do que formas projetivas das riquezas interiores do homem. Num primeiro momento, o homem transfere para o mundo externo a realidade, os sentimentos, os ideais da sua alma, recuperando-os, num segundo momento e reconhecendo neles, o que ele é. A situação natural e originária do homem é a *projeção*, sendo tarefa da civilização a reconquista dos conteúdos projetados.

É a civilização, para *Jung*, que realiza a individualização do homem. Dito de outra forma, *a projeção é um processo inconsciente e automático, por meio do qual o conteúdo inconsciente para o sujeito se transfere para um objeto, mas de modo que apareça como pertencente ao sujeito. Quando o conteúdo é visto como pertencente ao sujeito, a projeção cessa, tornando-se consciente.*

É esse sentido que forças psíquicas invadem o homem moderno e o dirigem, sem que ele o perceba: com sua técnica de domínio do mundo e com sua crítica científica, realizou a “*desprojeção*” do mundo, não realizando, entretanto, a tomada de posse do inconsciente. Assim, agora, sem saber, ele contém os arquétipos, os ideais,

dominando-o do interior, achando-se não mais em estado de projeção e sim de inflação.

Segundo *Jung*, é preciso que o homem moderno tome consciência das forças psíquicas que o invadem e o dirigem, sem que ele o perceba, para que possa tornar-se um indivíduo, um *selbst* ("ele mesmo"), um homem na posse consciente de sua plenitude psíquica.

*Carl Gustav Jung* (1875-1961) nasceu na Suíça. Críticas atuais a pressuposições cartesianas da possibilidade de separação nítida entre razão e emoção podem ser interpretadas com raízes nas preocupações junguianas com a totalidade da pessoa, no processo de individuação.

Posicionando-se contra a base religiosa de Hegel, para *Max Stirner* (1806-1856), a única verdadeira realidade é o homem singular, livre, autônomo, criador do próprio destino: *o outro não existe, pois é sempre objeto e nunca pessoa*. É válido, nesse contexto, supor que o egoísmo não se constitui um defeito, mas é a mola que leva o homem a se realizar plenamente.

E vem participar deste cenário *Bruno Bauer* (1809-1882): filósofo e teólogo alemão, para quem o homem é o novo deus do homem: a humanidade é o único ideal legítimo dos indivíduos humanos.

Não faltaram filósofos concluindo que a filosofia nada fizera, senão interpretar o mundo. Nesse viés, o pensamento contemporâneo é profundamente marcado por *Marx* que, de fato, *preocupou-se mais em transformar o mundo do que em interpretá-lo*. Sua ação política não dispensou a reflexão teórica e, inspirando-se em Hegel, considera que ao se transformar o mundo, concilia-se o real e o ideal.

Apoiando-se em *Hegel* (a identificação da realidade com a história e o método dialético), na esquerda hegeliana – *Stirner*, *Bauer* e *Feuerbach* (1804-1872) –, para quem não foi Deus que criou o homem, mas o homem que criou Deus, em *Engels* (1820-1895) e *Saint-Simon* (1760-1825), que valorizavam o econômico como sendo o

aspecto mais importante da sociedade, e não o político nem o religioso, em *Morgan* (conhecendo-se a situação de uma sociedade, é possível saber o que ela foi no passado e o que será no futuro), e aproveitando de *Darwin* (1809-1882) a teoria da evolução (de tudo o que existe no mundo da natureza e da história), *Marx* deu nova interpretação para o *materialismo* que, embora sempre presente, firma-se no século XIX e, no século XX, *transforma-se num movimento cultural de vastas proporções*.

Se para *Adam Smith*, as leis da sociedade capitalista, do seu tempo, eram universais, necessárias e válidas para todos os tempos e tipos de sociedade, para *Marx*, as leis econômicas da época não são universais, nem necessárias, mas, apenas, leis próprias da sociedade capitalista, e, com esta, destinadas a desaparecer.

*Marx* que tem a matéria como única realidade, a consciência, como uma forma material particular e, o econômico, como o fator fundamental na existência humana, *recusa-se*, ao contrário de Hegel, *a separar o ser e o sentido*.

Enquanto para Hume e Kant, as coisas não podem constituir o objeto imediato do nosso conhecimento, *segundo Marx*, *os sentidos nos dão um conhecimento direto, imediato, objetivo das coisas. Mas, adverte, o valor do conhecimento consiste na sua utilidade, ou seja, o conhecimento tem valor enquanto nos coloca em condições de transformar o mundo*.

Nesse sentido, a ação põe à prova a validade do conhecimento, da teoria, sendo esta subordinada à *práxis*: o que conta não é interpretar o mundo, mas mudá-lo e o pensamento que acompanha a *práxis* modificadora das condições de vida dos homens, vem a ser o pensamento que vale realmente.

Considerando que as idéias abstratas não encontram nenhuma confirmação na experiência, a contribuição de *Marx* para a compreensão da sociedade foi imensa: a sociedade e as classes dominantes produzem a moral e a metafísica que mais lhes convém, fundamentando-as em sistemas de valor adequados aos seus interesses.

Seu pensamento não é o sistema abrangente desenvolvido por alguns de seus seguidores sob o nome de "materialismo dialético", visto que a própria natureza dialética da sua abordagem dá a esse pensamento um caráter experimental e aberto.



A ênfase que *Marx* atribuiu ao fator econômico na sociedade e sua análise das classes sociais tiveram influência sobre a história e a sociologia.

*Karl Heinrich Marx* (1818-1883), cientista social, historiador e revolucionário, nasceu em Trier, Alemanha. Filho de um judeu convertido ao protestantismo, foi educado nesta confissão religiosa. Após a láurea de seus estudos superiores, dedicou-se ao jornalismo, criticando os governos absolutistas e, para escapar à polícia alemã, refugiou-se em Bruxelas, onde se encontrou com *Engels*, com o qual estreitou laços de profunda e duradoura amizade.

Abraçando a doutrina comunista de seu inseparável amigo Marx, e tendo escrito sobre economia, *Engels* também procurou, filosoficamente, justificar o socialismo e demolir o cristianismo. Entendeu que os materialismos precedentes consideravam a natureza como um conjunto de realidades estáticas, enquanto o materialismo professado por ele e por *Marx*, é humanista, evolutivo e dinâmico.

Responsável pela difusão do marxismo, como visão do mundo, *Engels* pertenceu a uma geração pré-positivista, sendo que para sua interpretação do socialismo recebeu influências intelectuais, principalmente, de *Marx*, *Hegel* e *Fourier*.

*Friedrich Engels* (1820-1895), filho de um industrial têxtil, nasceu em Barmen, na Alemanha. Foi educado nos rigores do calvinismo, mas com ambições literárias radicais, desde a escola secundária.

Intérprete oficial do pensamento de Marx, classificado como um rigoroso materialista, além de artífice da revolução russa, enquanto *Lenin* (1870-1924) reelabora o conceito de práxis: somente são verdadeiras as doutrinas úteis ao partido, para *Mao-tse-tung* (1893-1976), a experiência consolidada pela práxis leva ao conceito desta, sendo que o conceito remete à teoria, que deverá, por sua vez, ser traduzida na práxis e nela ser reexaminada, novamente corrigida e ulteriormente desenvolvida em função da mesma práxis.

Nesse contexto, adotando o marxismo-leninismo, *Mao-tse-tung* entendeu que era preciso promover uma revolução cultural em estreito contato com as massas, ou

*seja, estudantes, profissionais e membros do partido deveriam se reciclar periodicamente junto ao povo, nos campos e nas fábricas.*

Para *Marx e Engels*, a práxis é critério de verdade, o instrumento da crítica ou seja, aquilo que se mostra verdadeiro na práxis é verdadeiro. Com *Lenin*, a práxis e a vida seriam critérios da verdade, e *Mao* entende que são significativos não só a produção material e a vida em geral, mas também todos os setores da vida prática da sociedade.

Por considerarem sua concepção, a única científica, ou seja, baseada na análise da realidade, os marxistas foram acusados de utópicos. "Utópico", aqui, no sentido de algo irrealizável, o que não existe e que não poderia existir.

Entretanto, no início do século XIX, *o desenvolvimento da ciência e da técnica, que triunfava sobre todas as coisas, parecia insinuar o início de uma era de prosperidade, apesar de desenvolver-se em um cenário de miséria e opressão, pobreza e degradação.*

Nesse cenário, não faltou quem considerasse que a Revolução Francesa e a tecnologia levariam à libertação do homem (*Saint-Simon*), que a oposição entre paixão e razão, cultivada ao longo dos séculos, levou à pobreza em meio à abundância (*Fourier*), e que a liberdade política e a autonomia econômica exigem um sistema em que todos sejam co-proprietários e co-gestores (*Proudhon*).

Para *Saint-Simon*, somente através da eliminação da ociosidade, atribuindo tarefas a todos os cidadãos, bem como a estatização dos bens, para distribuí-los *segundo a capacidade de cada um e construção de grandes obras, dando-se trabalho às pessoas realmente produtivas e suprimindo a propriedade privada, conseguir-se-á melhores condições de vida da sociedade.*

*Claude Henri Rouvroy* (1760-1825), Conde de Saint-Simon, filósofo, e economista francês, nasceu em Paris. Ganhou muito dinheiro em especulações imobiliárias, sendo que Augusto Comte e Augustin Thierry foram seus secretários. Morreu na miséria, mas, antes, foi o mestre de Comte, sendo que os motivos basilares do positivismo estão presentes em suas idéias.

*Pierre Joseph Proudhon* (1809-1865) nasceu em Besançon: socialista, tendo sido um dos primeiros pensadores a defender uma ciência da sociedade.

A revolução industrial no *século XVIII* havia mudado radicalmente o modo de vida na Europa, *sustentado na idéia de que se possuíam os instrumentos para a solução de todos os problemas: a ciência.*

Os filósofos, fascinados pelos progressos científicos, transferem o método científico, geométrico, matemático para a Filosofia, entretanto, os resultados levam à dúvida sobre se a esterilidade da filosofia não seria somente questão de método.

Como conseqüência dos insucessos da metafísica e dos sucessos da ciência, a segunda metade do século XIX reconhece na ciência a forma de conhecimento ideal, e a única válida. *É o ambiente propício para o positivismo cuja preocupação humanística está em adquirir um conhecimento exato do homem como ser social, utilizando o método das ciências experimentais.*

O positivismo francês teve expressiva influência no mundo prático social, econômico, político, moral, pedagógico e religioso, sendo *Comte* o seu maior representante.

*Comte* entendia que a Filosofia deve ser muito mais um sentido e uma orientação, não se ocupando da reinvenção do saber, pois o conhecimento já é um fato inquestionável e o saber consolidado é aquele que, por seus métodos e resultados, triunfou ao longo dos séculos de desenvolvimento científico.

No contexto de *Comte*, o homem é produto da evolução da matéria, que ao atingir o estado humano inicia a história: na fase teológica, as forças sobrenaturais de cunho mitológico-religioso explicavam os fenômenos do mundo físico; na fase metafísica, há um pensamento supostamente racional que, ainda, tem resquícios sobrenaturais, buscando-se as explicações na esfera da abstração. No estado científico, as leis e as relações entre os fenômenos explicam a variação destes.

*Augusto Comte* (1798-1857), nascido em Montpellier, França, é um dos criadores da sociologia. Freqüentou a Escola Politécnica, em Paris. Era muito versado nas Ciências Exatas e na Matemática, tendo trabalhado como professor.

Defendendo que os elementos fundamentais do conhecimento são as sensações, *Taine* entende estas não como o aparecer de alguma coisa a alguém, o aparecer de um objeto a um sujeito, mas como um mero aparecer, como uma identidade de sujeito e objeto, sendo a vida cognoscitiva uma combinação mecânica de sensações. É interessante observar que tal idéia vem *de* encontro à de Merleau-Ponty.<sup>16</sup>

No contexto de *Taine*, as idéias gerais, os conceitos que estão na consciência, não passam de nomes (nominalismo).

*Hipólito Taine* (1828-1873), historiador francês, pensador e autor de obras filosóficas, discípulo de Comte, sustentou um fenomenismo e um sensismo absoluto.

Se a ciência é dogma, não necessitando de análises, no contexto das idéias de *Comte* e dos positivistas em geral, *Claude Bernard* (1813-1878) apresenta profunda reflexão sobre a lógica da ciência, defendendo o método experimental na medicina: o experimento pressupõe sempre *alguma* coisa a experimentar, a hipótese. A idéia preconcebida é inata no homem, pois foi e sempre será o primeiro impulso da mente que indaga, sendo que o método experimental, ao invés, tende a transformar essa idéia *a priori*, baseada em simples intuição ou em conceito vago das coisas, em interpretação *a posteriori* baseada no conhecimento experimental dos fenômenos.

Influenciado pelas idéias de *Comte*, tem-se em *Mill* o maior representante do positivismo na Inglaterra. *Mill* dizia que a “completa liberdade de contestar e refutar a nossa opinião, é o que verdadeiramente nos justifica de presumir a sua verdade para os propósitos práticos, e só nesses termos pode o homem, com as faculdades que tem, possuir uma segurança racional de estar certo.”<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Ver: MERLEAU-PONTY (1945, 1999).

<sup>17</sup> MILL (1942, p.48).

Defendeu a experiência como fonte de todo o saber, sem elementos *a priori* ou intelectual, mas, baseado só na experiência, o saber humano não tem valor universal. A realidade seria reduzida à sensação, e as coisas – ou presentes ou possíveis – são possibilidades permanentes de sensações, isto é, as coisas são sensações que poderão ser efetuadas na consciência, quando se apresentarem determinadas condições. Isto sendo também verdadeiro a respeito do "eu".

No contexto de *Stuart Mill*, a experiência diz, somente, o que aconteceu no passado, sendo que é pela intuição que se sabe quando um prazer é qualitativamente superior a um outro. É a utilidade que move a ação humana, e *levando-se em conta a utilidade dos outros é que o indivíduo consegue plenamente a própria utilidade.*

*John Stuart Mill* (1806-1873), filósofo e economista, nascido em Londres, recebeu do pai, James Mill, especial educação, afastando-o das crianças da mesma idade, e submetendo-o a rígida disciplina intelectual, que consistiu em muitos estudos sobre Filosofia e Ciência Política, ao perceber sua extraordinária inteligência. Por causa desse isolamento forçado, sofreu uma forte crise nervosa aos vinte anos de idade, crise que voltaria a acontecer, dessa vez sentimental, devido aos preconceitos da sociedade do seu tempo, em relação a sua convivência com Harriet Taylor, com a qual só conseguiu casar-se vinte e um anos depois.

Tendo exercido profunda influência na sociologia, por introduzir no estudo da sociedade os conceitos de estrutura e função, segundo *Spencer*, os fatos são explicados e as explicações também são explicadas, entretanto, haverá sempre uma explicação a explicar. Assim, a realidade última é e permanecerá incognoscível, sendo que as verdades científicas desenvolvem, ampliam e aperfeiçoam os conhecimentos do senso comum, mas elas existem separadas, até serem agrupadas em um processo contínuo de unificação e, logicamente, organizadas.

Nesse sentido, a filosofia é o campo onde se leva ao extremo limite o processo de unificação do conhecimento: o conhecimento de ínfimo grau é conhecimento *não unificado*, a ciência é conhecimento *parcialmente unificado*, a filosofia é conhecimento *completamente unificado*.

No contexto spenceriano, a cada instante, todo objeto, bem como a reunião de todos os objetos, sofre alguma mudança de estado, tal é *a lei da evolução*. *A evolução é a passagem de uma forma menos coerente a uma forma mais coerente, do homogêneo ao heterogêneo, do indefinido ao definido*.

Empirista convicto, para quem a vida psíquica do homem e sua vida social resultam das leis da evolução, *Spencer* pensa que todo conhecimento depende da experiência, é *a posteriori*, admitindo a existência de pressupostos do conhecimento, coisas formadas *a priori*, inatas, transmitidas por hereditariedade.

*Spencer* reconhece elementos *a priori* na consciência humana, independentes da experiência singular e temporal do indivíduo. Isto é, aquilo que é *a priori* para o indivíduo é *a posteriori* para a espécie, uma vez que determinados comportamentos intelectuais uniformes e constantes são produto da experiência acumulada da espécie no seu desenvolvimento. Essa experiência é transmitida por hereditariedade na estrutura orgânica do sistema nervoso. Entretanto, *a priori* não equivale a válidos, pois experiências e esquemas fixados e herdados podem mudar, estando errados.

Opondo-se aos utilitaristas, *Spencer* é contrário aos que pensam mudar o mundo com a vontade e as reformas, *acreditando que nem mesmo a educação possa fazê-lo*.

Inglês e filósofo utilitário, *Herbert Spencer* (1820-1903) foi durante algum tempo engenheiro civil. Fazia parte de um círculo de gênios literários e filosóficos, tendo isto influenciado em suas obras.

Contrário à psicologia espiritualista, e aceitando a ciência e o fato como dados fora de discussão – o fato é o ponto de partida – o positivista italiano *Ardigó* proclama a necessidade de se usar instrumentos científicos e pesquisas estatísticas no estudo da psicologia, pois *o único conhecimento válido é o científico*. Inspirando-se em *Spencer*, ensina que toda realidade é natureza, entretanto, a evolução universal da natureza é a passagem do *indistinto ao distinto*: das sensações e sua associabilidade, são explicados todos os fenômenos. *Ardigó* considera que a vida psíquica – aquela que revela do modo mais singular a vida do universo – manifesta-se, inicialmente, como percepção

obscura, estando entre a pura sensação orgânica e a consciência, nela não existindo, ainda, nem sujeito nem objeto, mas, um e outro, confusamente.

Desenvolvendo-se, na consciência, como *consciência do eu*, de um lado, a vida psíquica, do outro, desenvolve-se como *consciência do não-eu* (mundo externo).

No cenário de pensamentos de *Ardigó*, não existe o incognoscível, mas o desconhecido; nada de transcendência, mas, sim, absoluta imanência.

*Roberto Ardigó* (1828-1920) é considerado o mais ilustre representante do positivismo italiano. Nasceu em Casteldidone, na Cremona, sendo que nos seus últimos anos opôs-se ao idealismo e à filosofia bergsoniana.

A alma da escola positivista italiana de direito penal, *César Lombroso* (1836-1909), *entendeu que o criminoso deve ser considerado um doente antes que um culpado, devendo ser tratado antes que punido, com maior dignidade.*

O positivismo alemão, que nasce como reação contra o idealismo abstrato e também como desenvolvimento do kantismo, *tem no dado sensível, o elemento fundamental da realidade.*

A partir de 1830, em breve tempo, a *Alemanha* se renova, tendo as ciências conhecido grandes impulsos, originando-se um *movimento cultural* definido como positivismo materialista alemão, *com a intenção de decretar o triunfo do mecanismo biológico e a derrota da concepção espiritualista e teleológica do homem e da natureza.* Por ser pertinente, resgata-se, aqui, que *Husserl nasceu em 1859.*

Se para *Moleschott* (1822-1893), a destruição serve de base para a construção, sendo a morte a fonte da vida e não havendo pensamento sem "fósforo" (elemento químico), para *Vogt* (1817-1895), que rejeitava a idéia de alma imaterial, as atividades psíquicas são apenas funções do cérebro. Entretanto, reconhecendo que não é fácil explicar as atividades psíquicas com a fisiologia, reafirma a arbitrariedade da explicação espiritualista. Participa desse viés de pensamentos, *Büchner* (1824-1899), que ao comparar a ação do cérebro à de uma máquina a vapor, entende ser o espírito nada mais do que o efeito do concurso de muitas substâncias dotadas de qualidade e

força, sendo insustentável a tese pela qual existiria uma força anterior ao próprio mundo e em condições de criá-lo.

Enquanto *Du Bois-Reymond* (1818-1896) defende que o conhecimento astronômico, ou laplaciano, de um sistema material é o mais perfeito conhecimento que se pode obter, sendo o modelo da cientificidade, *Haeckel* (1834-1919) sustentando uma forma de materialismo completo, defende que a história do embrião dos vários seres vivos não seria senão o resumo da história dos antepassados respectivos.

Adeptos do positivismo social alemão, para *Laas* (1837-1885), o positivismo está em condições de satisfazer as necessidades materiais e espirituais do homem, enquanto para *Jodl* (1848-1914), a humanidade é capaz de aperfeiçoamento, mas nunca será perfeita. *Dühring* (1833-1921), considerando-se autêntico reformador da humanidade, influenciado pelo positivismo e pela tendência do "retorno a Kant", interpreta o idealismo como imaginação infantil.

O positivismo *alemão* distancia-se da fase marcada pelo materialismo mais radical e assume uma fisionomia própria ao *empiriocriticismo*.

Indicando uma idéia de filosofia que se coloca como tentativa decisiva que o homem faz para considerar criticamente o que os outros homens dizem experimentar, o *empiriocriticismo* propõe a experiência como sendo um fato da consciência.

Pretende propor o retorno àquela experiência que precede a distinção entre o físico e o psíquico e que não pode ser interpretada nem de modo idealista nem à maneira materialista. Os dois maiores expoentes desta filosofia são *Richard Avenarius* e *Ernst Mach*.

Conforme o criador do empiriocriticismo, *Avenarius*, não existe nenhuma distinção real entre o eu e o mundo, sendo o eu constituído por um complexo de sensações externas e internas.

No entanto, sensações são não só o que se chama "eu", e sim, também o que se chama "coisas" ou "mundo". Este sendo o universo da experiência. Trata-se da *experiência simplesmente*, prescindindo de qualquer caracterização além do que é experimentado: a experiência aproxima-se da consideração natural, ingênua e popular.



Na visão popular, *experiências* são, por exemplo, as percepções dos objetos, a recordação desses objetos, as visões imaginárias, as idéias, os juízos, as avaliações.

Se a experiência pura é todas essas coisas, como distinguir entre elas, pois fatos sensoriais, fatos físicos (ambientais) e fatos fisiológicos (cérebro) são da mesma natureza? Aqui estaria a função da *crítica da experiência pura*, sendo que as experiências que não são expressas são inutilizáveis para a crítica.

A afirmação é a experiência e o conteúdo da afirmação é o experienciado. Trata-se assim de *experiência tornada pública*, no processo de comunicação, usando-se de *meios comportamentais de expressão da experiência* que se reduzem ao comportamento verbal (*das Aussagen*). Portanto, no contexto de *Avenarius*, diversamente do que acontece no empirismo tradicional ou, por exemplo, no positivismo, a experiência é considerada uma enorme massa de *experiências afirmadas*, sendo que a crítica indagaria sobre as diversas *condições* em que se verifica cada experiência.

Percebe-se que, assim considerado, existem, por exemplo, diversos “conceitos de mundo”. O papel da crítica é despojar esses conceitos dos acréscimos estranhos (*Beibegriffe*), evidenciando seu núcleo comum e alcançando um conceito universal de mundo válido para todos.

Tal *conceito universal de mundo* coincide com o *conceito natural de mundo*, possuído pelo homem quando, ainda, não estava preso nos mitos e nas teorias filosóficas que nada mais são do que *modificações* de visão originária. Assim, para *Avenarius*, todo homem se encontra diante de situações de fato: um ambiente e outros indivíduos humanos, ligados por vínculo que não pode ser dissolvido, pois se tem a experiência do ambiente no mesmo sentido em que se tem a experiência de si mesmo e dos outros indivíduos. Portanto, ao se dizer que o “eu” vê uma árvore, o que se tem é que o “eu e a árvore” são o conteúdo de um só e mesmo dado. Essencialmente, a experiência descrita é acontecimento biológico.

*Richard Avenarius* (1843-1896) nasceu em Paris, de pais alemães (Lípsia), tendo estudado filosofia e fisiologia. Fundou a *Revista trimestral de filosofia científica*, que exerceu indiscutível influência sobre a cultura alemã.

Tal como Avenarius, um conceito biológico do conhecimento foi proposto por *Mach*.

*Mach* propôs o seguinte: a função biológica da ciência é a de oferecer ao indivíduo humano – de sensibilidade plenamente desenvolvida – uma *orientação* o mais possível *completa*.

O que significa que as sensações estão na base da ciência, e não os fatos. O desacordo entre os pensamentos e os fatos, assim como entre os pensamentos, origina o problema, sendo que a adaptação dos pensamentos aos fatos é a *observação*, enquanto a adaptação dos pensamentos entre si é a *teoria*. Pensamento, aqui, como a linha de pensamento que nos é habitual.

Também para *Mach*, a única realidade é o dado imediato; natureza e psique são formadas das sensações, enquanto a função do pensamento sobre os dados sensoriais é manipular arbitrariamente a realidade para permitir dominá-la com mais facilidade na vida prática. Das interpretações da realidade, algumas são mais *cômodas* do que as outras e a interpretação mecânico-matemática da natureza, por exemplo, apenas traduz os fatos numa linguagem mais cômoda. Portanto, o valor da ciência, do pensamento, é prático e não teórico.

Com *Mach*, a experiência é a única realidade confiável. De acordo com suas idéias, a ciência teria o objetivo de economizar experiências através da reprodução, sendo sua função pesquisar o que é constante nos fenômenos naturais. A descrição clara e completa de uma experiência torna inútil o recurso a novas experiências, pois, se conhecendo a dependência recíproca de dois fenômenos, a observação de um torna supérflua a observação do outro.

Nesse cenário, usando-se métodos que permitam descrever de uma só vez e de modo mais breve o maior número de fatos, também, economiza-se trabalho. As reproduções são mais manejáveis do que a experiência direta, substituindo-a sob certos aspectos, sendo que *a transmissão do saber, através do ensino, passa ao aluno a experiência realizada por outros, economizando, assim, experiências*.

Diante disto, os conhecimentos experimentais de gerações inteiras tornam-se patrimônio das gerações posteriores por meio de escritos conservados nas bibliotecas.

Assim, para *Mach*, até a linguagem, meio da comunicação, é um instrumento econômico. E como dos fatos só se reproduz os aspectos importantes, todo o processo do conhecimento científico tem significado econômico, toda a ciência tem a função de substituir a experiência, permanecendo, assim, no âmbito do experimentável.

A ciência, apesar de preceder à experiência, desta aguarda a confirmação ou o desmentido, não lhe dizendo respeito o que não é possível confirmar ou desmentir.

*Ernst Mach* (1834-1916) nasceu em Turas, na Morávia. Foi professor de física e de filosofia, sendo que sua obra epistemológica foi muito influente entre os convencionalistas e os neopositivistas.

O próprio *fato* é algo de elaborado e construído pelas categorias do cientista, pelas quais, precisamente, o fato é definido, defende *Edouard Le Roy*. Espiritualista ligado ao modernismo – doutrina que defende a renovação do pensamento, a idéia de progresso e a ruptura com a tradição –, lutou por um *convencionalismo exasperado* na teoria da ciência, considerando sem valor toda verificação visando uma objetividade das teorias.

Por outro lado, o matemático *Henri Poincaré* (1854-1912) procurando reconhecer o elemento *convencional* na ciência, mas, diferentemente de *Le Roy*, para quem a ciência nada mais é do que norma de ação, não sendo possível conhecer nada, defende que a ciência prevê, podendo por isto ser útil e servir de norma de ação. *Poincaré*, que proclamou a experiência como única fonte da verdade, e a renúncia de uma hipótese como sendo uma inesperada oportunidade de descoberta, considerou que os *axiomas geométricos não são nem juízos sintéticos a priori nem fatos experimentais*, pois são *convenções*.

O que significa que uma geometria não pode ser mais verdadeira que outra, podendo ser apenas *mais* cômoda.

Enquanto, no contexto alemão, *Avenarius* e *Mach* são expoentes do empiriocriticismo, e *Laas* pode ser considerado o mais notável representante do positivismo alemão, *Lange* (1828-1875) destaca-se com o neokantismo e *Schuppe* (1836-1913) com a filosofia da imanência. Para *Lange*, a realidade é constituída pelos

aspectos psíquico e físico, unificados em um Absoluto que escapa ao conhecimento especulativo; para *Schuppe*, há uma reivindicação da originalidade da sensação, ou seja, o ser resolve-se no ser percebido, cabendo à consciência a tarefa sintética na constituição da experiência e da ciência. Estas estariam no dado, na sensação, e no particular há o universal.

Na passagem do século XVIII para o XIX, *na França*, o pensamento filosófico toma caminhos divergentes: os “ideólogos” procuram levar adiante as idéias do Iluminismo, relacionando o problema do conhecimento com a questão da fisiologia cerebral, e os “tradicionalistas” propõem o retorno à tradição. Nesse clima, ressurgem a tradicional tendência filosófica francesa ao *espiritualismo*, encontrando, nesse momento, em Victor Cousin e *Maine de Biran* os seus grandes expoentes.

O ideólogo francês *Destutt de Tracy* entende *idéia como fato psíquico*, ou dizendo de outra forma, “modificação da faculdade de sentir, da consciência”. Sentir é fenômeno do organismo físico, qualquer que seja a causa, e pensar nada mais é do que sentir.

Entretanto, as funções da sensibilidade seriam diversas: *sente-se* a ação dos objetos sobre os órgãos do sentido, *recorda-se* os traços que as sensações passadas deixaram nos órgãos, *julga-se* os objetos que as sensações mostraram em relação entre si, e *quer-se* (sensações que nascem das necessidades, do desejo e da vontade de satisfazê-las).

Desse modo, mais do que “explicar” essas funções, deve-se *descrevê-las*. O conhecimento da existência dos corpos externos não é garantido pelos “cinco sentidos”. O sujeito se dá conta do mundo externo em virtude do confronto entre um movimento desejado e um corpo que a ele resiste.<sup>18</sup>

Quanto à *educação*, em sua opinião, formativo é o estudo das ciências naturais porque, contrariamente ao ensino centrado na religião como na matemática, ensina a aprender com os próprios erros.

---

<sup>18</sup> Sugestão de leitura: MERLEAU-PONTY (1945, 1999).

*Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy* (1754-1836) cunhou o termo “ideologia”, que significava o estudo da origem e da formação das idéias, tendo chamado de “ciências ideológicas” o que hoje é chamado de “ciências humanas”.

Delineando traços fundamentais da disciplina que viria a se chamar “psicofisiologia”, *Cabanis* reduz toda a vida consciente à fisiologia, ao funcionamento do sistema cerebral que é órgão do pensamento e da vontade.

Para *Cabanis*, o cérebro digere, de algum modo, as impressões e produz organicamente a secreção do pensamento. Tendo estudado as relações entre o físico e o moral do homem, dá grande peso à sensação, considerando que as impressões internas também contribuem para a produção das determinações morais e das idéias, seguindo leis cuja constância o estudo do homem sadio e doente pode nos fazer observar.

É como se deve entender o estudo de *Cabanis* sobre as doenças mentais, observando os efeitos da idade, do clima, do temperamento ou do sexo sobre a mente das pessoas.

*Pierre-Jean-Georges Cabanis* (1757-1808) nasceu em Cosnac. Médico e filósofo francês, foi discípulo de *Condillac*, deste, depois, divergindo.

A *consciência* que ilumina a vida mental, que ordena e coordena as sensações, segundo *Maine de Biran*, é o sentimento idêntico que se tem, continuamente e sempre, da existência particular ou do eu.

*Sem aquele sentimento de existência individual, que se chama de consciência, não há conhecimento: não há conhecimento se não se admitir um sujeito permanente que conhece.*

*Maine de Biran* – a maior expressão do pensamento francês da primeira metade do século XIX – acentua a atividade do espírito, sendo que o “eu” não pode conhecer-se a si mesmo como atividade espiritual, sem agir sobre algo que lhe resiste. É a resistência do mundo material que proporciona ao “eu” a consciência da própria espiritualidade. Ao focalizar a parte ativa do espírito no ato cognoscitivo, *Mine de*

*Biran* considera que a sensação não é pura passividade, sendo acompanhada de movimentos modificadores das condições da percepção. São condições para todo ato cognoscitivo, a atividade e a passividade. A atividade seria o esforço voluntário do sujeito, permitindo a este distinguir a experiência interna (consciência do eu) da experiência externa (a resistência que o organismo opõe ao eu): se o sujeito não se movesse, não haveria conhecimento.

Dito de outra forma, se não houvesse nada a resistir-lhe, o sujeito não conheceria nada. Assim, para se combater a ameaça do hábito, o esforço (*l'effort*) criativo da inteligência deve estar sempre presente. A resistência do mundo exterior e a percepção dessa resistência são fatos conexos: o “eu” adquire consciência de si mesmo e da sua atividade no próprio ato com o qual tem consciência de que algo de material o resiste de fora.

A intuição imediata de si mesmo é uma interioridade vivida que não pode ser expressa: esse homem interior, conhecido mediante a experiência de consciência, é diferente do homem exterior, conhecido pela análise científica. É na intuição de si mesmo – na sua atividade – que o “eu” forma os conceitos e aplica-os à realidade externa. “Conceitos” seriam produções da reflexão sobre a própria consciência.

Nos horizontes de *Mine de Biran*, tudo o que existe de passivo no homem pertence ao físico, enquanto a parte livre e ativa é a sua moral. Acima da vida humana, há a *vida do espírito*, mediante a qual o homem entra em comunhão com Deus, no fundo da própria interioridade. Deus é estranho ao mundo dos sentidos, mas não o é ao *espírito*, visto que o espírito conhece a si mesmo, mas também conhece Deus. É o sentido íntimo que nos faz ver Deus na ordem do universo: a palavra de Deus se expressa na voz da consciência.

*Marie François Pierre Gontier de Biran* (1776-1824), nascido em Bergerac, é um grande psicólogo que influenciou o intuicionismo francês.

No âmbito da cultura, literatos e filósofos defendem o retorno à tradição, aos costumes e idéias aceitos pela sociedade, resistindo às inovações: são os

*tradicionalistas*. Nessa atmosfera, *de Bonald*, católico ardente, apresenta a sua doutrina: a sociedade civil deve resultar da união da monarquia e religião católica.

Justifica-se, defendendo uma teoria própria, relativa à origem da linguagem: a razão humana não poderia conseguir conhecer verdade alguma sem uma revelação primitiva divina transmitida por meio da linguagem, que passando de geração a geração conserva a revelação e as verdades inatas que Deus gravou na mente de todos os homens.

*Louis de Bonald* (1754-1850), visconde, nasceu em Monna, de nobre e antiga família, foi membro da Academia Francesa, tendo atacado as idéias revolucionárias e defendido a monarquia e o catolicismo.

Para *de Maistre*, os vestígios da Providência divina estão em todos os fatos, naturais, individuais e sociais, sendo que a razão individual é, por si mesma, incapaz de levar à verdade plena: acima da razão individual existe a fé e a razão universal, o senso comum e o conjunto das verdades que Deus manifestou à humanidade no começo de sua história. No seu entendimento, o povo precisa de uma religião, e essa religião é unicamente o catolicismo: todas as formas de rebelião contra o catolicismo, além de erros religiosos, são atentados contra a razão universal e contra a civilização humana. Portanto, sob esse prisma, o protestantismo seria um atentado da razão individual contra a razão universal da humanidade.

*Joseph de Maistre* (1754-1821), filósofo, religioso e místico, nasceu em Chambéry, na Sabóia. Fez os primeiros estudos com os jesuítas, opondo-se aos filósofos do século XVIII, pois julgava o catolicismo como sendo a origem e a fonte de toda civilização.

O pensamento de *Lamennais*, com sua "teoria da certeza", proclama a insuficiência da razão humana individual e a necessidade de uma fé: há um só meio de restaurar a certeza, que é subtraí-la à razão individual e submetê-la à autoridade da razão universal, do consentimento comum, da tradição universal transmitida pela Igreja católica. *Felix De Lamennais* (1782-1854), nasceu em Saint-Malo. Político,

filósofo e padre, na França foi o mais radical representante da reação católica às filosofias sensistas e materialistas.

Definiu o ecletismo como um método histórico que supõe uma filosofia avançada capaz de discernir o que há de verdadeiro e o que há de falso nas diversas doutrinas. Após uma depuração, seria instaurada uma doutrina melhor e mais ampla, nesse cenário: o espiritualismo é considerado como a verdadeira doutrina, uma filosofia sólida e generosa, pois ensina a espiritualidade da alma, a liberdade e a responsabilidade das ações humanas, as obrigações morais, a virtude desinteressada, a dignidade da justiça, a beleza da caridade. Idéias defendidas por *Cousin*.

Para *Cousin*, além dos limites deste mundo há um Deus que cria a humanidade, que lhe confia um fim nobre, que não a abandona no correr do desenvolvimento do seu destino.

Assim, o *espiritualismo* seria o aliado natural de todas as boas causas, o apoio do direito, a rejeição da demagogia e da tirania, ensinando todos os homens a respeitarem-se e a amarem-se.

*Victor Cousin* (1792-1867), filósofo oficial da monarquia de Luís Felipe, como Ministro da Educação Pública, reintroduziu a filosofia cartesiana como a filosofia oficial em todos os níveis de escolaridade.

É nessa atmosfera que, aqui e agora, faz-se necessário derrubar um grande preconceito existente nos trabalhos e pesquisas acadêmicos: a omissão que se faz ao educador francês, *Hippolyte Léon Denizard Rivail*.

Bacharel em Letras e em Ciências, lingüista insigne, falava alemão, inglês, italiano, espanhol e holandês. Educado em Yverdon (Suíça) com o célebre *Johann Heinrich Pestalozzi*, tornou-se um dos mais eminentes discípulos desse célebre professor, aplicando-se à propaganda do seu sistema de educação, que tão grande influência exerceu sobre a reforma do ensino na *França* e na *Alemanha*. Foi nessa



escola que lhe desabrocharam as idéias que mais tarde o colocariam na classe dos homens progressistas e dos livre-pensadores.

Nascido na religião católica e educado num país protestante, *Rivail* concebeu idéias de uma reforma religiosa, com o intuito de alcançar a unificação das crenças. Concluídos seus estudos, voltou para a França, traduzindo para o alemão diferentes obras de educação, de moral e as obras de *Fénelon* (François de Salignat de la Mothe).

O *educador Rivail* fundou em Paris, com sua esposa Amélie Gabrielle Boudet, um estabelecimento semelhante ao de Yverdon. Escreveu gramáticas, aritméticas, estudos pedagógicos superiores, tendo traduzido obras inglesas e alemãs. Era membro de várias sociedades científicas, notadamente da Academia Real de Arras onde foi premiado por concurso, em 1831, com a monografia *Qual o sistema de estudos mais em harmonia com as necessidades da época?*

De 1835 a 1840, em sua casa, *Rivail* organizou cursos gratuitos de Química, Física, Anatomia comparada, Astronomia, etc, numa época em que só um número muito reduzido de inteligências ousava enveredar por esse caminho, tendo sido professor de Fisiologia, Astronomia, Química e Física no Liceu Polimático.

Dentre as suas numerosas obras de educação, destacam-se: *Plano proposto para o melhoramento da instrução pública* (1828); *Curso prático e teórico de Aritmética* (1824); *Gramática francesa clássica* (1831); *Programa de estudos segundo o plano de instrução de H.L.D. Rivail* (1838); *Curso de cálculo mental* (1845); *Manual dos exames para os títulos de capacidade* (1846); *Soluções racionais das questões e problemas de Aritmética e de geometria* (1846); *Catecismo gramatical da língua francesa* (1848); *Programa dos cursos usuais de Química, Física, Astronomia, Fisiologia* (1848); *Ditados normais dos exames da Municipalidade e da Sorbona* (1849); *Ditados especiais sobre as dificuldades ortográficas* (1849).

*Rivail* fundou e dirigiu uma escola – Escola de Primeiro Grau (1825) –, a Instituição Rivail (1826). Escreveu documentos às autoridades da Educação, como, por exemplo, “*Memórias sobre a Instrução Pública*” (1831) e “*Projeto de reforma referente aos exames secundários para mocinhas*” (1845).

Aplicando o método da experimentação e não formulando teorias pré-concebidas, compôs um corpo de doutrina, contido em cinco volumes, cuja repercussão foi enorme: *Le Livre des Esprits* ( O Livro dos Espíritos, 1857), *Le Livre des Médiuns* (O Livro dos Médiuns, 1861), *L'Évangile Selon le Spiritisme* (O Evangelho segundo o Espiritismo, 1864), *Le Ciel et l'Enfer* (O Céu e o Inferno, 1865) e *La Genèse, les Miracles et les Prédications Selon le Spiritisme* (A Gênese, 1868).

À implantação dessa doutrina, perante a Humanidade, dedicaram-se, por exemplo, cientistas, professores, filósofos, escritores, fisiologistas, astrônomos, poetas, físicos, químicos, historiadores. Cita-se, aqui, Robert Hare, Robert Dale Owen, Mapes/América; Henri Lewes, Stainton Moses, Varley, de Morgon, Russel Wallace, William Crookes/Inglaterra; Eugène Bonnemère, Charles Fauvety, Eugène Nus, Léon Denis, Gabriel Delanne, Charles Richet, Gustave Geley, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Camille Flammarion/França; Zoellner, Ulrici, Weber, Fechner Carl du Prel/Alemanha; Lombroso, Schiapparelli, Bozzano, Gerosa, De Amicis/Itália; Boutlerow, Wagner, Ostrogadski, Aksakof/Rússia.<sup>19</sup>

*Hippolyte Léon Denizard Rivail* (1804-1869) nasceu em Lyon, França, de uma família antiga que se distinguiu na magistratura e na advocacia. *Rivail* não seguiu essas carreiras. Desde a juventude sentiu-se inclinado ao estudo das ciências e da filosofia. Morto na idade de 65 anos, *consagrou a primeira parte de sua vida a escrever obras clássicas, elementares, destinadas, sobretudo, ao uso dos educadores da mocidade.*

A história espiritual da *Itália*, a partir do iluminismo, segue mais ou menos o desenvolvimento espiritual da Europa. O iluminismo e o sensismo franceses, que haviam se difundido na Itália do século XVIII, despertaram interesses, também no começo do século XIX, mas deixando um grande pessimismo e ceticismo nos espíritos, a que o pensamento do romantismo se propôs remediar.

---

<sup>19</sup> Sugestão de leitura: MALGRAS, J. **Os pioneiros do Espiritismo**. São Paulo: DPL, 2002. p. 11-14. Tem-se nesta obra, uma grande pesquisa a respeito da vida e da obra dos cientistas, pensadores, escritores e outros que dedicaram uma parte de sua existência à construção do Edifício da Doutrina Espírita.

O pensamento italiano do romantismo afirma-se como espiritualista e católico, e fazendo parte daquela civilização unitária que ocupa a primeira metade do século XIX, em todos os países da Europa, praticamente.

Contudo, num contexto histórico e político diferente do quadro francês, esse pensamento italiano responde a duas exigências fundamentais: assegurar princípios que inspirem e justifiquem o movimento de independência nacional (*Mazzini, Cattaneo, Cuoco, Romagnosi, Gioberti, Ferrari*) e enfrentar a problemática levantada pelo kantismo e pelo idealismo, sem trair a tradição filosófica italiana, profundamente realista (*Galluppi, Rosmini, Gioberti*).

Desse contexto italiano, participa *Melquior Gioia* (1767-1829): a faculdade de combinar as sensações é diferente da faculdade de sentir, sendo que, da alma, só se pode conhecer sua ação, tal qual acontece com o ímã, sem que se saiba o que ele é.

Defendendo que a verdadeira filosofia é a que estuda a civilização, *Gian Domenico Romagnosi* (1761-1835) sustenta que devemos usar o método empírico para encontrar as leis da natureza humana, mas formulando-se hipótese que depois se procura controlar através da análise, e não se perdendo no caos das sensações. Tal entendimento leva a se considerar que o conhecimento não é mera passividade, pois não se reduz a sensações: o sujeito participa, ativamente, no processo cognitivo, propondo sentidos lógicos, elaborando e coordenando os dados sensíveis. As sensações não são conhecimentos, mas instrumentos de conhecimento. *Romagnosi*, com suas concepções metodológicas, pretende conhecer o "homem de fato", ou seja, o homem social. E isso seria possível, investigando-se a cultura intelectual dos povos.

Uma vez que a função da filosofia não é a de especular nem a de contemplar, segundo *Carlos Cattaneo* (1801-1869), ela deve aceitar todos os problemas do século, pois deve tender a transformar a face da Terra.

Em outras palavras, a filosofia deve ser útil, exatamente como as ciências, mas, enfatiza *Cattaneo*, não existe uma metafísica, e, sim, seitas metafísicas. Como

conseqüência, renuncia-se à ciência do absoluto, para que se possa reingressar nos limites do mundo.

Com sua filosofia como “ciência das mentes associadas”, procura mostrar que o homem individualmente permanece incompreensível se as suas idéias, as suas ações, os seus comportamentos não forem situados na sociedade em que vive e atua.

Dito de outra forma, é preciso passar do estudo da “mente solitária” ao das “mentes associadas”, sendo que o maior número das idéias não deriva do sentido individual e do intelecto individual, mas, sim, dos sentidos e intelectos dos homens associados à tradição e no intercâmbio do saber e erro comuns.

Para *Carlos Cattaneo*, a inteligência dissipa as trevas da ignorância e da superstição, destruindo, pouco a pouco, a barbárie do homem primitivo.

Figura singular de filósofo e político, *Mazzini* apresenta idéias novas com o seu pensamento espiritualista: contrastando com o iluminismo e o materialismo, tem como objeto a pátria, o povo. “Pátria” como um ideal, como uma fé, que será alcançada somente quando nas inteligências brilhar esse ideal e nos corações palpitar essa fé. Para realizar a verdade suprema que é a pátria, *a vida deve ser concebida como missão*.

*José Mazzini* (1805-1872), filho de professor universitário, nasceu em Gênova, tendo sido influenciado pela mãe, ardente alma feminina, culta e rica de sentimento amoroso, religioso e patriótico. Seu pensamento – cuja base é o dever do homem – é alicerçado em princípios religiosos.

Tendo residido na *França*, na opinião de *José Ferrari* (1811-1876), a revolução levou à liberdade de culto, mas é preciso ir além, pois o ponto decisivo da emancipação está em negar positivamente a existência de Deus; a revolução arrancou o poder das mãos da nobreza, mas colocou-o nas da burguesia, quando ele deve estar é nas mãos do povo.

Nessas considerações, *Ferrari* apresenta o caminho para que a revolução, bloqueada, possa alcançar seu fim, tornando-se o triunfo da filosofia, chamada a

governar a humanidade. Considera que os fenômenos e os fatos bastam-se a si mesmos, sendo, assim, preciso ater-se aos fatos e não se perder atrás das conjecturas e hipóteses.

Conscientes do estado de ceticismo e pessimismo que se apoderou dos espíritos, na *Itália*, em relação às forças especulativas e práticas da razão humana, *Gioberti*, *Rosmini* e *Galluppi* comandam um grande movimento de filosofia espiritualista, assim como outros haviam feito no campo da política e da ação. Diferentemente de *Gioberti*, *Galluppi* e *Rosmini* aderem à ortodoxia católica.

Tendo sua filosofia uma orientação empírica, e convicto de que a realidade dos conhecimentos só pode estar justificada na experiência, que é interna e externa, *Galluppi* preocupou-se com os fundamentos da tradição católica e a metafísica, ou seja, com a existência de Deus, a realidade do eu, a existência do mundo externo e com a existência e validade da lei moral natural. Interessando-se pelo problema gnoseológico, parte da *sensação* para construir seu sistema.

Na interpretação de *Galluppi*, a *sensação*, por sua natureza, é relativa ao objeto sentido, não se devendo confundir o sentimento da sensação com a sensação e com o objeto da sensação. O sentimento da sensação é a percepção das sensações e o objeto desse sentimento da sensação é a própria sensação. Assim, a sensação é concebida como sentido interno, sentimento imediato, *consciência*, em que estariam indistintos o sujeito, o objeto e a sua relação gnosiológica, cabendo à *reflexão* distinguir, precisamente, o sujeito, o objeto e essa relação – potencialmente imanentes na *sensação* –, levando ao conhecimento de um objeto por parte de um sujeito. Esta seria a tarefa do *intelecto*, pois faz da *sensação*, uma *idéia*.

Diferentemente da interpretação de Kant, *no contexto de Galluppi*, as *idéias* não são criações do espírito, mas cópias que este tira dos dados da experiência, com valor objetivo, real, transcendente. No entanto, existem sínteses ideais, cuja realidade estaria no pensamento, como acontece, por exemplo, com a identidade e a diferença.

As idéias estariam, imediatamente, unidas aos objetos, pois são *intuições imediatas*, e não representações ou imagens.

Defendendo o valor objetivo do conhecimento, segundo *Galluppi*, a primeira realidade que a experiência interna atesta é a do *eu*: o ato com que o *eu* percebe a si mesmo, está em *mim* mesmo. O *eu* não está separado do ato da *consciência*, que atesta imediatamente o conhecimento, tanto do *eu* quanto da “coisa em si”, isto é, do mundo externo: os objetos das nossas percepções são o *eu* e o *fora do eu*.

Nesse sentido, essa *consciência* e essa *percepção*, seriam a *apreensão* e a *intuição* da coisa percebida. O *eu* é aquilo que apreende o *fora do eu* e a si mesmo, sendo que a existência do sujeito e do objeto são verdades “primitivas”, que a filosofia não pode pôr em discussão: a experiência primitiva é *a posteriori*, isenta de todo elemento subjetivo, é real, sendo que o *eu* não pode existir, independentemente, da existência externa, por ser um efeito que supõe a causa eficiente.

Com esse entendimento, *Galluppi* assegura legitimidade ao pensamento para ir além dos limites da experiência, afirmando com validade lógica e com real fundamento, a existência de Deus.

Ou seja, a sensação ou é sensação de alguma coisa ou não é de modo algum sensação: o eu percebe objetos externos – causa das percepções – que o modifica. O fora de *mim* me modifica porque existe, e, não, existe, porque me modifica. É assim que, opondo-se às análises de *Hegel* e de *Kant*, *Galluppi* recupera o princípio da causalidade da tradição e demonstra a existência de Deus.

Não se pode afirmar que Husserl e Buber tenham lido sobre esse belo trabalho, mas pode-se apresentar a síntese da argumentação usada por *Galluppi*, para analisar a experiência da consciência: por um dado da experiência, é verdade que sou um ser mutável; por um resultado do raciocínio, é verdade que um ser mutável não pode existir por si mesmo. Há, portanto, fortes indícios que Merleau-Ponty tenha ficado sabendo sobre “isso”.

Seria *dessa* verdade, extraída da experiência e do raciocínio, que deriva a consequência de que *eu* não existo por mim mesmo, pois sou um efeito. Nessa situação, o *eu* procura, mais além, para ver se a causa que o produziu é inteligente ou

cega, e descobre que a razão pode chegar ao ponto de mostrar-lhe a inteligência da causa primeira do seu ser. Assim, infalível, a *consciência* testemunha que existe, no espírito, a potência de não querer algumas coisas que se quer e de querer algumas coisas que não se quer: é a liberdade em relação à necessidade da natureza – efeito da vontade de Deus – é a lei moral natural.

Se a natureza humana é efeito da vontade de Deus, se como somos é porque Deus quis que fossemos, e se Deus quis manifestar os seus divinos preceitos por meio de nossa razão, então Deus quis que a razão mostrasse os deveres que nos mostra.

O barão *Pasquale Gualluppi* (1770-1846) nasceu em Tropea, na Calábria. Professor de lógica e metafísica, dedicou-se aos estudos filosóficos, ao ensino e à redação das suas obras.

*Rosmini* que de um lado evita os erros do idealismo e de outro preserva os elementos positivos adquiridos pela filosofia moderna, aborda o problema do conhecimento. Este não pode ser reduzido à experiência sensitiva, como queriam os empiristas ingleses e os sensistas franceses.

Defendendo o valor objetivo do conhecimento, *Rosmini* afirma, com *Kant*, que o conhecimento humano tem caráter universal, universalidade que não pode proceder da experiência, encontrando-se na mente *a priori*, sendo o conhecimento das coisas, fruto da síntese de um elemento *a priori* e de um dado empírico. Entretanto, o elemento *a priori* de *Rosmini* não é subjetivo, como em *Kant*, mas, sim, objetivo. Nesse sentido, existiria no homem uma idéia primeira – idéia do ser em geral – formadora de todos os outros juízos. O elemento *a priori*, não sendo a idéia do ser real (Deus) e, sim, do ser ideal, é abstrato – não representando nenhum objeto determinado – e a forma de todo o conhecimento.

Segundo *Rosmini*, o homem não tem a intuição do ser real, pois ele conhece somente através do ser ideal: o homem tem, em primeiro lugar, um sentimento fundamental através do qual apreende o seu corpo como uma coisa com ele; em seguida, através do corpo, recebe a impressão das coisas que lhe são distintas. Quando aplica a idéia de ser ao sentimento fundamental, obtém a idéia dele mesmo, a

autoconsciência; quando aplica a idéia de ser à impressão das coisas distintas dele mesmo, adquire a heteroconsciência.

Entendendo que no conhecimento das coisas se distingue dois momentos – intuição e afirmação – *Rosmini* dizia que os conhecimentos por intuição dizem respeito à natureza das coisas em si, das coisas em sua possibilidade, enquanto os conhecimentos, por via de afirmação ou de juízos, são adquiridos afirmando ou julgando que uma coisa subsiste ou não subsiste.

Depois de ter apreendido intelectivamente um objeto, afirma-se a sua existência, dizendo “esta coisa existe”. Assim, além da idéia do objeto, adquire-se a convicção de que o objeto está ali e com uma existência própria, distinta do corpo que recebeu a impressão. Em vista dessa compreensão rosminiana, o homem tende indefinidamente a adaptar a sua realidade particular àquele absoluto divino que, sob a forma ideal, está sempre presente na sua alma.

No cenário desses pensamentos, a moralidade consiste na adequação da vontade com o intelecto, a saber, a moralidade consiste em amar as coisas segundo o grau de seu conhecimento pelo intelecto, segundo o valor delas.

*Antônio Rosmini* (1797-1855), de família nobre, nasceu em Rovereto. Foi um grande autodidata que, empolgado pelos estudos filosóficos e teológicos, dedicou-se profundamente a esses problemas. Ordenado padre, fundou uma congregação religiosa denominada *Instituto della Carità*.

*Gioberti*, para quem o conhecimento é inseparável da ação, assim como *Rosmini*, tem como objetivo superar o psicologismo, o subjetivismo e o idealismo, nos quais tinha caído a filosofia moderna em consequência dos princípios imanentistas cartesianos.

Diferentemente de *Rosmini*, para se salvar a objetividade da idéia de ser, é necessário dar-lhe materialidade, realidade. É necessário pôr o *a priori* não na idéia do ser ideal, mas na idéia do ser real, para se superar do subjetivismo kantiano e do idealismo hegeliano. Diante disso, pode-se dizer que a mente humana conhece objetivamente as coisas porque as contempla em Deus.



Essa visão das coisas em Deus se chama *ontologismo*, termo cunhado por *Gioberti para combater o psicologismo de todas as filosofias pós-cartesianas, incapazes de sair da psique, do subjetivo*.

Deus seria o primeiro ser (primeiro ontológico), o primeiro conhecido, sendo, assim, o primeiro lógico (a primeira idéia). Deus cria as outras coisas e, na idéia de Deus que cria, tem-se o conhecimento da existência de coisas distintas de Deus: o *Ente cria as existências*. Verdade que pode ser confirmada *a posteriori*, mediante a contingência do mundo, e que cada um a possui *a priori*, pela intuição. Tal intuição, vaga e confusa, não é suficiente para se distinguir várias coisas, o que se consegue pela reflexão, sendo preciso, ainda, que intervenha a *palavra*, como meio de expressão.

Conclui-se que o objeto direto do conhecimento é a própria realidade. Se *o Ente cria as existências, a existência deve voltar ao Ente*, isto é, a criatura deve voltar a Deus mediante a lei moral. Considerando que não apenas é impossível operar sem conhecer, mas, também, é impossível conhecer sem operar, a ação seria o complemento necessário do conhecimento, e por ela realiza o fim do homem.

Por tal entendimento, *Gioberti* é acusado de ter totalmente desobjetivizado, desumanizado e destruído o conhecimento humano, tendo-o totalmente divinizado, por temor ao ceticismo.

*Vicente Gioberti* (1801-1852), nascido em Turim, de família modesta, foi padre sem vocação verdadeira e interessou-se com paixão pela filosofia e pela política. Inclinou-se para o panteísmo e o racionalismo.

Expressando o sucesso da ciência e da técnica, além da teorização de um modelo de vida fundamentado nos critérios precisos e rigorosos das ciências naturais, na segunda metade do século XIX, o positivismo comteano, aos poucos, foi gerando um grande desencanto na sociedade e, no final do século XIX e início do século XX, acentua-se um movimento generalizado de reação ao positivismo. Questões éticas e metafísicas exigiam respostas para aspectos fundamentais da existência humana e do mundo. Questões que a perspectiva positivista é incapaz de interpretar e explicar, levando ao surgimento de uma série de filosofias espiritualistas e antipositivistas. São

filosofias ancoradas na vida, na intuição, no ser e no valor, que surgiram em toda a Europa, *especialmente na França e na Alemanha, exigindo respostas metafísicas.*

Nesse mesmo período, finais do século XIX e começo do século XX, ousa-se pensar que o pensamento não passa de linguagem, iniciando-se um vasto movimento de renovação filosófica denominado *filosofia analítica*, tendo em Russell, Frege e Wittgenstein, seus mais destacados representantes.

Os franceses foram os primeiros a reagir ao positivismo, com uma concepção espiritualista, muito embora tal concepção nunca tenha deixado de existir na França.

*Felix Ravaisson* (1815-1903) entendeu que é por um ato de escolha que os princípios do conhecimento são estabelecidos, negando que a realidade fosse regida pela lei de causalidade. *Charles Renouvier* (1813-1900) aprofunda esse pensamento e considera que não existe nenhuma realidade fora do espírito, enquanto *Jules Lachelier* (1834-1918) considera que o fundamento da causalidade deve ser procurado na intencionalidade do espírito, uma vez que no desdobramento e na constituição dos fenômenos em unidade, a idéia do todo é anterior às suas partes e determina a existência delas: essa idéia identifica-se com a idéia de Deus.

Considerando que a existência não pode ser deduzida de outra coisa que a precede nem pode ser deduzida *a posteriori* da experiência, para *Emile Boutroux* (1845-1921), a inteligência e a ciência não apreendem a realidade. A realidade é bem mais rica do que a possibilidade e a experiência nos mostra que há muitas coisas possíveis que não são reais.

Ao distinguir duas formas de conhecimento, o espírito científico (que se ocuparia dos fenômenos naturais) e a razão (que se ocuparia das ações humanas e divinas), segundo *Boutroux*, a moralidade tende a um ideal de perfeição: Deus.

Com sua filosofia definida como *evolucionismo espiritualista*, em *Bergson*, a consciência capta imediatamente o tempo como *duração*, isto é, *o eu vive o presente com a memória do passado e a antecipação do futuro*. O tempo é a sucessão dos estados de consciência: o passado está no presente que se mostra carregado de futuro. Não há coisas, mas somente ações, diz *Bergson*.

No mundo das idéias de *Bergson*, a inteligência e a ciência por ela produzida, não oferecem a realidade. A *inteligência* gira em torno do objeto, mas sem penetrar nele e tomando o maior número possível de visões desse objeto, a partir do exterior. Já a *intuição* conduz ao interior de um objeto para coincidir com o que tal objeto tem de único, pois ela é a visão do espírito pelo espírito, é imediata e consciente, é o órgão da metafísica.

Enquanto a *ciência* analisa, a *intuição* intui, possibilitando entrar em contato direto com as coisas e com a essência da vida. Possibilitando o conhecimento metafísico, a intuição permite que se aproxime da realidade, porque não a submete a pressões, nem a distorce. Enquanto a evolução criadora é a característica do impulso vital, este é o devir, é o Deus, é a origem de todas as coisas, revelado na experiência dos místicos.

*Bergson* propõe a idéia de que o cérebro não explica o espírito, sendo que na consciência humana há infinitamente mais do que no cérebro correspondente: orientado para a ação, o corpo tem como função essencial limitar a vida do espírito que transpõe os limites do corpo por toda a parte. E o faz através da *percepção*. Esta seria a ação possível do nosso corpo sobre os outros corpos.

Admitindo uma ligação entre memória e percepção, segundo *Bergson*, a recordação – imagem do passado – orienta a percepção presente, pelo fato de que se age sempre com base nas experiências passadas.

Se a matéria é a realidade que se desfaz, e a vida, a realidade que se faz, o corpo do homem solicita um suplemento de alma para curar os males do mundo contemporâneo: Deus é amor e objeto de amor, enquanto o místico adormecido que existe no homem espera a oportunidade para despertar.

*Henri Bergson* (1859-1941), filósofo francês, nasceu e morreu em Paris. Filho de pais judeus, de origem polonesa, optou pela filosofia, apesar de possuir grande aptidão para as ciências desde a infância.

Há um problema ao qual ninguém se desvencilha que é o de saber se a vida humana tem ou não um significado, se o homem tem ou não um destino. Este é o

problema, conforme *Blondel*, que o homem deve inevitavelmente resolver, e a solução, certa ou errada, cada um traz nas próprias ações. Agir é querer, e se o querer tem sempre um objetivo, é próprio do agir o contínuo ressurgir. O sustentáculo da vontade, o impulso para o infinito, o alvo inatingível é Deus, defende *Blondel*.

*Maurice Blondel* (1861-1949), filósofo francês, nasceu em Dijon, no seio de uma família burguesa e cristã que cultivava uma sólida cultura.

Corrente filosófica contemporânea, o *personalismo* nasceu na França, com *Emmanuel Mounier* (1905-1950).

No contexto da crise de 1929 – fim da prosperidade européia – alguns jovens consideraram que a saída para a "desordem estabelecida" situava-se na teorização e na construção de uma "comunidade de pessoas". Opondo-se ao individualismo e ao materialismo, o *personalismo* prega a elevação da pessoa humana pelo culto da justiça, apresentando-se como análise do mundo moderno.

Ou seja, a idéia central do pensamento personalista é a idéia de *pessoa* encarnada em um corpo, situada na história e constitutivamente comunitária. Caracteriza-se essencialmente como pensamento social e moral, e, com a intenção de *testemunhar a verdade em toda circunstância*, o objetivo do personalismo é a defesa da pessoa, fundamentada na responsabilidade do sujeito cuja posição é explicitada em relação à natureza, à sociedade e à história.

Para o filósofo francês *Mounier*, o personalismo é uma atitude e uma filosofia da existência, é um humanismo que acredita numa atividade vivida e inesgotável de autocriação, de comunicação e de realização no homem, sendo que a pessoa é uma presença voltada para o mundo e as outras pessoas.

Assim, originado no início da década de 30, na França, e constituindo-se num esforço integral para compreender e superar a crise do homem do século XX, o personalismo encontra concordâncias substanciais com algumas das idéias de *Max Scheler* e *Martin Buber*.

Era natural que o espiritualismo tradicional reagisse. Assim, tendo estudado, sistematicamente, São Tomás de Aquino, o francês *Maritain*, ao comparar a educação com a medicina, considera que a atividade natural da inteligência, daquele que aprende, e a obra de guia intelectual, daquele que ensina, constituem fatores dinâmicos da educação, sendo o agente principal desta, ou a força propulsora primeira, o princípio vital imanente ao próprio sujeito a educar.

No pensamento de *Maritain*, o fruto da educação é o homem: sentindo-se respeitado e inserido na comunidade humana, sem ser esmagado e podendo expressar o seu próprio desejo de verdade e sua própria tendência ao bem.

Preocupou-se em compatibilizar a fé católica com os saberes das ciências positivas, propondo uma imanência transcendente: a transformação da realidade à luz da democracia cristã, onde *a transformação da sociedade só será possível se todos os seus integrantes derem o melhor de si para o bem comum.*

É sabido que no fim da segunda guerra mundial, *Maritain dizia que o erro daquele mundo, cuja liquidação se assistia, foi crer que o homem pudesse salvar-se com seus próprios meios e que a história humana pudesse prescindir de Deus.*

*Jacques Maritain* (1882-1973) nasceu em Paris. Foi aluno de Bergson, tendo se licenciado em filosofia.

Na Alemanha, *Wundt* investiga e estuda a alma coletiva, social, que seria a produtora da linguagem, dos costumes, do mito. Partindo do próprio positivismo, para atacá-lo, usa a experiência e a ciência para chegar a uma metafísica. A existência de Deus poderia ser atingida pela filosofia, mas não sua essência, cabendo à religião a tarefa de penetrá-la.

*Wilhelm Maximilian Wundt* (1832-1920), pesquisador alemão, médico, psicólogo, fisiólogo e filósofo, é um dos maiores vultos da moderna psicologia experimental, devendo ser considerado a figura central da *Gestalt*. Dedicou-se à psicologia da percepção e sua contribuição maior foi ter criado a primeira escola de investigação psicológica do pensamento, denominada *estruturalismo*.

No clássico *Princípios da psicologia fisiológica*, *Wundt* desenvolveu sua metodologia de introspecção e auto-observação. Com sua obra *Völker psychologie* (*Psicologia dos povos*) visava, entre outras coisas, uma sistematização psicológica das produções culturais da comunidade, como religião, linguagem, arte, mito, etc.

*Wundt* fundou o primeiro instituto psicológico do mundo.

Por volta de meados do século XIX, sobretudo na Alemanha, há uma retomada sistemática da filosofia kantiana, refletindo-se sobre os fundamentos, os métodos e os limites da ciência. Trata-se de um *neocriticismo* contrário a qualquer metafísica, interessando-se pelas condições de validade da ciência.

Para o cientista *Helmholtz*, com base em estudos de fisiologia e de física, as sensações (sonoras ou luminosas) são sinais que forças externas produzem sobre os nossos órgãos dos sentidos. Sinais que têm alguma relação com as coisas, não sendo cópias ou representações destas, pois o mesmo objeto – na mesma situação – produz o mesmo sinal.

Com relação ao nascimento e desenvolvimento da psicologia científica, sobretudo na Alemanha, *Helmholtz*, com vasto conhecimento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso, considerava que os órgãos dos sentidos são mais *elaboradores* do que *registradores*, pois organizam, elaboram e avaliam os objetos.

*Wundt* foi assistente de *Helmholtz*, e, para ele, a psicologia é "ciência de experiência", indagando sobre os *atos* dos quais se tem experiência direta, sem intermediários ou mediações, no palco da consciência. É a experiência imediata – fato psicológico – que está na base da experiência mediata, fato físico.

*Hermann von Helmholtz* (1821-1894), médico alemão, formulou a demonstração matemática da lei de conservação de energia, contribuiu largamente com a psicologia sensorial, influenciando o enfoque experimental dos fenômenos psicológicos.

Defendendo que a filosofia deve ser a metodologia da ciência, segundo *Hermann Cohem* (1842-1918), o fundamento da objetividade da ciência está no *a*

*priori*, ou seja, objetivo é o fato, objetiva é a sensação. A ciência não é acúmulo de sensações, não se constitui por acúmulo de fatos, mas, sim, pela unificação dos fatos por meio das teorias, sendo estas impostas aos fatos e não destes extraídas.

No contexto de *Cohem*, a crítica é a metodologia da ciência: condição para conservar seu caráter rigoroso, não cedendo à metafísica idealista, às reduções psicologistas, aos erros positivistas. O conhecimento não seria uma síntese, mas uma construção (*Erzengen*) ou produção da realidade: não há um *dado* (*gegeben*) anterior ao conhecimento e por ele representado.

Entendendo que o processo e o método são tudo, *Paul Natorp* (1854-1924) afirma que a filosofia não é a ciência das coisas: a filosofia é a teoria do conhecimento.

As ciências falam das coisas, enquanto a filosofia não estuda o pensamento subjetivo, não indaga sobre a atividade cognoscente, psíquica, e sim sobre conteúdos. Segundo *Natorp*, o *objeto* não é um dado, não é um ponto de partida, mas ponto de chegada que se desloca sempre, é conhecimento sempre mais determinado, projetando-se sobre a realidade. O real é muito mais o processo do determinar.

É assim que o "fato" da ciência deve ser entendido como "fazer": o que importa é o que se vai fazendo, não o que é fato. O "dado" não é um material bruto que se oferece ao pensamento, mas aquilo que o pensamento pode encontrar.

*Ernst Cassirer* (1874-1945), de família judaica de boas condições, para quem no conhecimento científico, e também no conhecimento comum, encontra-se muito mais do que dados sensíveis – uma vez que se olha as coisas através de pontos de vista, teorias, leis, isto é, relações –, entende que as ciências progrediram porque voltaram-se para a busca de *relações funcionais* entre os objetos.

As funções matemáticas, assim como os pontos de vista, as teorias ou relações funcionais são produtos do pensamento – não se obtém por abstração –, o que não significa cair no subjetivismo. Não se conhece os objetos como se fossem "dados e determinados", antes e independentemente de nosso conhecimento: conhece-se

objetivamente. Dito de outro jeito, cria-se delimitações, estabelece-se elementos duráveis e determina-se nexos entre eles, através dos conteúdos da experiência.

Segundo *Cassirer*, além da linguagem conceitual, existe uma linguagem do sentimento e das emoções, além da linguagem lógica e científica, existe a linguagem da imaginação poética. *A linguagem não expressa somente pensamentos e idéias, mas sentimentos e afetos*. Nesse universo, o homem não se defronta com as próprias coisas, está em colóquio consigo mesmo, construiu o próprio universo, simbólico e que o põe em condições de universalizar sua experiência. Através da linguagem, da arte, da religião e da ciência, o homem descobre e demonstra novo poder de construir um mundo próprio, um mundo ideal.

A filosofia não tem por objetos os juízos de fato, mas *Beurteilungen*, isto é, juízos valorativos – "esta coisa é boa", "esta coisa é verdadeira", "esta coisa é bela" –, entende *Wilhelm Windelband* (1848-1915).

Os valores têm validade normativa, é o *Sollen* (dever ser), enquanto a validade das leis naturais é o *Müssen*, a validade empírica que não pode ser de outro modo. A função da filosofia é buscar os princípios *a priori* que garantem a validade do conhecimento. Tais princípios, entretanto, são interpretados como *valores necessários e universais*. Assim, a filosofia pesquisaria se existe pensamento – ciência – que possua validade universal e necessária, o mesmo acontecendo em relação à moral, e à arte. Diferentemente das ciências, quando se colocam diante dos seus objetos particulares, a filosofia se coloca criticamente, de modo a comprovar o material objetivo do pensamento, da vontade e do sentimento, diante do objetivo da validade universal e necessária.

Os fatos são apreendidos por meio das leis naturais, mas são as normas que devem aprová-los ou reprová-los: se a norma nunca é princípio de explicação, a lei natural nunca é princípio de avaliação. Estabelecer quais são os valores que estão na base do conhecimento, da moralidade e da arte, para *Windelband*, é a função da filosofia, sendo a teoria do conhecimento apenas uma parte da teoria dos valores.



Procurando *fundar a autonomia do conhecimento histórico*, e influenciado por Windelband, surge em cena *Heinrich Rickert* (1863-1936).

Considerando que a representação e a coisa representada são, ambos, objetos e conteúdos de consciência, *Rickert* nega que o conhecimento seja a relação do sujeito com um objeto transcendente, independente dele e com o qual o conhecimento deve se defrontar. Trata-se de uma relação entre dois objetos de pensamento.

O que *Rickert* está colocando é que a garantia da validade do conhecimento não reside no ser, e sim no dever ser. Conhecer implica no reconhecimento de um *dever ser* que está na base do conhecimento e que é transcendente em relação a cada simples consciência empírica. Para *Rickert*, todo processo, corpóreo ou espiritual, é individual, único e irrepetível, ocorrendo uma única vez neste determinado lugar do espaço e do tempo, sendo diferente de qualquer outro ser corpóreo ou espiritual.

Com *Rickert*, a *história* representaria a realidade, mas em referência ao particular, pois é este que acontece realmente. Em nível metodológico, a própria realidade torna-se natureza quando referenciada ao geral, mas torna-se história quando é referenciada ao particular.

A presença do *neocriticismo na França* foi notável. Enquanto para *Carlos Renouvier* (1815-1903), o fim da filosofia está no estabelecimento de leis gerais e dos limites do conhecimento, *Octave Hamelin* (1856-1907), sustenta que não cabe à filosofia aumentar a quantidade do saber, pois seu papel é refletir sobre a qualidade desse saber, sendo a realidade constituída pela unidade do sujeito e objeto, com primado daquele sobre este.

Entretanto, numa resposta ao *Hamelin*, para o francês *Léon Brunschvicg* (1869-1944), filósofo idealista, uma vez que o saber humano está em contínuo desenvolvimento histórico, então, a história do saber humano é o laboratório da filosofia.

Segundo *José Ortega y Gasset* (1883-1955), filósofo espanhol, todo conhecimento, mesmo sendo racional, encontra-se enraizado na vida, que por sua vez

se apóia nas crenças. Assim, viver na crença constitui o mais fundamental segmento de nossa existência.

Para o *historicismo alemão*, movimento filosófico que surge no final do século XIX, a *história é obra dos homens*, de suas relações recíprocas, sendo que a *explicação causal* (o *Erklären*) é o instrumento do conhecimento natural e o compreender (o *Verstehen*), o instrumento do conhecimento histórico. O sujeito do conhecimento não é sujeito transcendental, com suas funções *a priori*, mas homens concretos, condicionados pelo horizonte e pelo contexto histórico em que vivem e atuam.

Destaca-se como o principal representante da oposição ao positivismo, na Alemanha: *Dilthey*. Sua obra que tenta construir a crítica da razão histórica, ou seja, fundamentar a validade das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*). *Wilhelm Dilthey* (1833-1911) entende que os acontecimentos relacionados à cultura ou ao espírito ficam fora do alcance do método científico, pois são compreendidos, apenas, mediante uma "experiência vivida" (*Erlebnis*).<sup>20</sup>

Nessa "experiência" há três aspectos inseparáveis: a vida, a expressão e o entendimento. A vida representa o momento da subjetividade, da singularidade, enquanto a expressão e o entendimento, o universal, a objetividade. Considera que as ciências da natureza e as ciências do espírito apresentam método e objeto próprios, sendo a história a manifestação única e suprema da realidade.

*Dilthey* trata o homem não apenas como *conhecimento*, mas também como *sentimento* e *vontade*. Também, valoriza a idéia de que viver é dar "interpretação" ao mundo natural, ou seja, cada sistema filosófico expressa a psicologia de seu autor, "sua maneira de ver" que é "um modo de ser".

No contexto de suas idéias, critica a concepção positivista de *explicação* – causal e racionalista –, procura *compreender* a realidade humana, essencialmente social e histórica, deixa claro que compreender não é explicar, é conhecer intuitivamente por participação vivida. Defende a criação de novos métodos e de

---

<sup>20</sup> Essas idéias não estariam presentes no último Husserl?

conceitos psicológicos que possam ser adaptados às manifestações humanas, evidenciando a totalidade da vida psíquica nas ações do homem com sua vontade, sensibilidade e imaginação.

Enquanto os fenômenos externos ao homem constituem-se em objeto das ciências da natureza, o mundo das relações entre os indivíduos – mundo do qual o homem tem consciência imediata – é o objeto das ciências do espírito. Nesse sentido, a observação externa oferece os dados das ciências naturais, ao passo que a observação interna, a experiência vivida (o *Erlebnis*) dá os dados das ciências do espírito.

Através do entender – um encontro do eu no tu – o homem pode compreender as obras e as instituições dos homens. Trata-se de um cenário onde o sujeito do saber é idêntico ao seu objeto, e o entender é possível porque a alma anda pelos caminhos habituais, nos quais já gozou, sofreu e agiu em situações de vida semelhantes: esse reviver torna possível a aquisição das coisas espirituais.

Considerando a *objetivação da vida* como primeira característica da estrutura do mundo histórico, e o *espírito objetivo* como produto da atividade de homens históricos, *Dilthey conclui que a história não é separada da vida, nem distinta do presente por sua distância temporal.*

*Windelband* e *Rickert* também enfrentam o problema do conhecimento histórico. Se para o primeiro, a ciência histórica constitui o problema da crítica, a exemplo da pesquisa natural, para o segundo, é a relação com os valores que constitui a base da elaboração conceitual da história.

*Windelband* distingue as disciplinas científicas em *ciências nomotéticas* e *ciências idiográficas*. Aquelas determinam as leis gerais que expressam a regularidade dos fenômenos, e estas se referem ao fenômeno singular, visando compreender sua especificidade e individualidade.

*Rickert* define o objeto do conhecimento histórico como *Kultur* (cultura) e os valores aos quais ele se refere – realizados pelo homem no devir histórico – como *Kulturwerte* (valores culturais).

Os elementos do conhecimento se encontram na experiência, diz *Georg Simmel* (1858-1918). A função da sociologia é puramente descritiva, entretanto, a descrição dos fatos não é a sua *reprodução*. Enquanto a história tem a função de *compreender* fatos e acontecimentos individuais, a sociologia tem a função de *descrever* as formas de associação entre os indivíduos. Portanto, o problema do *sentido da história* é teoricamente insolúvel.

A história pode ser entendida através da experiência vivida (*Erlebnis*), defende *Oswald Spengler* (1880-1936), enquanto para *Friedrich Meinecke* (1862-1954), todas as coisas só têm valor relativo.

Para o filósofo e sociólogo alemão *Max Weber* (1864-1920), o objetivo da ciência e da historiografia é o de alcançar a verdade: descrever e explicar. O conhecimento não será nunca reprodução integral e definitiva da realidade.

*Weber* não concorda com os historicistas, que fundamentam as ciências histórico-sociais na *intuição*, e por entender que esta pertence ao âmbito do sentimento e não da ciência controlada. *Weber* defende que a experiência vivida – pessoal e refratária às provas – não pode substituir os conceitos, não reproduz um acontecimento completamente, pois, na realidade, nada mais se faz do que realizar nova experiência (*Erlebnis*). *Entretanto, a experiência vivida, mesmo não sendo um conhecimento científico, pode tornar-se ciência*, desde que seus produtos – afirmações ou hipótese – submetendo-se às normas comuns do método científico, superem as devidas provas.

Tem-se conhecimento científico quando se produz *explicações causais*, que, no entanto, levam a uma visão fragmentária e parcial da realidade investigada. Entenda-se, aqui, que não se estuda todos os fenômenos, mas, sim, apenas, fenômenos precisos: realiza-se uma seleção não só dos fenômenos a serem estudados, bem como dos pontos de vista a partir dos quais se realizará o tal estudo – de modo cientificamente objetivo –, tendo em vista a explicação causal dos fenômenos.

*Se a Europa reagiu ao positivismo com o espiritualismo, nos Estados Unidos, é científico o que funciona, é verdadeiro o que resolve os problemas da humanidade.*

Do ponto de vista sociológico, o *pragmatismo* é a filosofia de uma nação voltada com confiança para o futuro, sendo a contribuição mais significativa dos Estados Unidos à filosofia ocidental, do ponto de vista da história das idéias.

*Peirce*, que distinguiu entre *ícones* (signos que guardam uma semelhança com o objeto representado), *índices* (indicam o objeto representado) e *símbolos* (são convencionais e supõem uma regra de uso para sua aplicação), parte de dois pressupostos: a validade do conhecimento pode ser resolvida indutivamente, como se fosse um problema científico, e as conseqüências práticas de um conhecimento constituem a verificação experimental da sua validade.

Para *Peirce*, a fenomenologia (ou faneroscopia) é a descrição do que está diante do espírito ou da consciência, tal como aparece, enquanto que a experiência sensível é sempre o ponto de partida e o de chegada do conhecimento.

Tendo aberto uma trilha para os estudos de semiótica, *Peirce*, para quem todo pensamento é "sinal", dizia que o pensamento é de natureza lingüística: não se pensa sem sinais. Esse seria o fundamento do *caráter público* do conhecimento humano, pois a linguagem é pública por sua natureza.

*Charles Sanders Peirce* (1839-1914), filósofo norte-americano, físico e químico, é o criador do *pragmatismo*.

Defendendo que a faculdade principal do homem não é a razão, mas a vontade, para *James*, somente tem sentido o que contribui para o bem-estar do homem, sendo que este alcança a certeza não por meio do raciocínio, da lógica, mas por meio da fé, que transparece através do sentimento.

*Williams James* (1842-1910) nasceu em Nova Iorque. Irmão do romancista Henry James, formou-se em medicina em Harvard, tendo conhecido a Amazônia brasileira na expedição Thayer.

Se *Mario Calderoni* (1879-1914), do pragmatismo italiano, distinguiu entre juízos de fato e juízos de valor, para *Giovanni Vailati* (1863-1909), a questão de

determinar *o que queremos dizer*, quando enunciamos uma dada proposição, não é questão completamente diferente da questão de decidir se essa proposição é *verdadeira* ou *falsa*. Como qualquer outra ordem de fatos, *as opiniões merecem e exigem ser tomadas como objetos de investigação, verificação, confronto, interpretação e explicação*.

*John Dewey* (1859-1952), teorizador da lógica como teoria da investigação e pedagogo dos mais influentes do século XX, considera que pragmatismo e lógica não se contrapõem. Afirmando que para pronunciar-se sobre a validade de um conhecimento é imprescindível observar os resultados, ou seja, o que tem sucesso é válido e merece atenção, e em caso contrário é falso, *Dewey* se afasta de *Peirce* e de *James*, no modo de interpretar as relações entre o conhecimento e a realidade.

*Peirce* e *James* concebem o conhecimento como uma reprodução subjetiva de uma realidade objetiva, enquanto *Dewey* considera o sujeito e o objeto como um todo único. As sensações, como também os outros conhecimentos, não são representações de um objeto, mas choques, ou seja, sensação resultante do encontro do sujeito com o objeto.

Sustentando que a experiência não se reduz à consciência nem ao conhecimento, para *Dewey* há duas dimensões das coisas experimentadas: tê-las e conhecê-las para tê-las de modo mais significativo. Não é fácil conhecer as coisas que se tem ou que se é: o problema do conhecimento é o como encontrar o que é necessário encontrar em torno dessas coisas para garantir, retificar ou evitar o tê-las ou o sê-las. Num panorama onde a filosofia tem a função do desmembramento analítico e da reconstrução sintética das experiências, o homem vive num mundo aleatório, sendo que a sua existência implica o acaso. Isso, no entendimento de *Dewey*.

A natureza não existe sem o homem, que lhe dá significado, e o homem não existe sem a natureza. O conhecimento seria o resolvidor de problemas suscitados pelo ambiente: a investigação parte dos *problemas*, isto é, de situações que implicam incerteza, dúvida, obscuridade e perturbação. Tais situações, quando consideradas *como* objeto de pesquisa, tornam-se problemáticas no sentido de que seja possível

*avançar* alguma tentativa de *solução*. O experimento dirá se a solução dá conta dos fatos problemáticos. Os fatos não são *puros dados*, não existem dados em si, pois estão relacionados com uma idéia. Fatos e idéias são de natureza operacional. Estas por serem planos de operação, e aqueles por serem resultados de operações. Quando o ser vivo – que experimenta – participa das atividades do mundo, o conhecimento se torna "modo de participação".

Segundo Dewey, *há continuidade entre conhecimento comum e conhecimento científico: o método experimental – novo como recurso científico –, como expediente prático, é antigo, tanto quanto a própria vida.*

Mas, o que é isso? Trata-se de Husserl *pensando em voz alta*? As pesquisas recentes, e de ponta, sobre *ciências cognitivas e experiência humana* estariam, também, sustentando-se nessas idéias?

*John Dewey* (1859-1952), nascido em Burlington, doutor em filosofia, fundou uma escola experimental para aplicar algumas das suas teses: a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

Além do pragmatismo, desenvolveu-se na América, no início do século XX, o neo-realismo.

Movimento filosófico que defende a consistência objetiva do mundo externo, sem identificá-lo com a pura materialidade, inspira-se no empirismo inglês, especialmente na teoria da passividade de conhecimento – base da oposição ao idealismo.

Contra as posições do espiritualismo, pragmatismo e materialismo, inspira-se, também, nas descobertas científicas mais recentes. Ao pretender pesquisar uma visão total e objetiva da realidade, o neo-realismo separa-se do empirismo.

Tendo a filosofia *como* disciplina que integra a ciência no plano do concreto, do real e do físico, os dados da percepção sensível ou eventos *como* ponto de partida da reflexão filosófica, a realidade *como* organicidade e movimento, *como* um fluir de eventos, para *Whitehead*, *o sujeito pensante é um evento perceptivo*. Matemático e cientista inglês, *Alfred North Whitehead* (1861-1947) nasceu em Ramsgate. Originário

de uma família profundamente religiosa, estudou grego, latim e religião, tendo chegado à filosofia depois dos sessenta anos.

No realismo de *Santayana*, a vida está dividida entre o mundo da essência e o mundo da existência, sendo que a grande aventura humana consiste em tentar reconciliar a vida animal com a contemplação espiritual. A alma é a vida do organismo, no qual se encarnou o espírito, entidade intermediária entre a matéria e as essências.

Se para *Whitehead*, a experiência cognitiva gera um eu-objeto entre os objetos, sendo a existência de Deus necessária para explicar os fenômenos, para *Santayana*, a consciência ou alma racional desenvolve-se entre os impulsos imediatos (paixões e tensões procedentes da matéria) e a vida da reflexão (grau mais elevado de consciência).

*George Santayana* (1862-1952) nasceu em Madri, de família aristocrática, tendo emigrado para os Estados Unidos, aos dez anos de idade, devido a problemas econômicos.

*O sistema hegeliano*, que havia provocado uma série de reações contraditórias, ao longo do século XIX, “retoma vida” e se difunde por muitos países, especialmente, na França, Inglaterra, Estados Unidos e Itália: trata-se do *neo-idealismo*.

Na Itália, muitos homens de cultura foram atraídos pelo hegelianismo, na segunda metade do século XIX.

Afirmando que a atividade intuitiva tanto intui quanto expressa, *Croce* entende o "conceito" como obra *expressa e falada* e não *ato mudo* do Espírito. Sendo "obra cognoscitiva", quem não expressa ou não sabe expressar um conceito, não o possui. A clareza da expressão é o espelho exato da clareza do pensamento, pois *o pensar é também um falar*.

A história seria verdadeiro conhecimento do real, aquela "síntese a priori". Assim, todo o conhecimento histórico é todo o conhecimento. Toda história é sempre história contemporânea: o juízo *filosófico* coincide com o juízo histórico, assim, o período ou época a que se refere no conhecer histórico, torna-se *atual*. A arte seria



"intuição", contato imediato com a realidade, e enquanto a oferece, ainda, não iluminada pelo conceito, ela deve ser chamada *intuição pura*.

*Benedito Croce* (1866-1952) nasceu em Pescasseroli, região de Áquila, tendo freqüentado a escola secundária em Nápoles. De família de proprietários de terras, de sadios princípios morais, mas muito conservadora e de visão político-social estreita, viajou e leu muito. Não querendo obter títulos acadêmicos, destacou-se no campo da estética e pelo seu sistema filosófico inspirado em Hegel.

Segundo *Gentile*, o conhecido é o próprio ato de conhecer e nada existe sem que se o perceba, sem que se o admita como determinado – externa ou internamente – dentro da esfera do sujeito, ou seja, nada é real fora do pensamento. A verdadeira realidade é a do pensamento. O sujeito deve existir, porque, caso contrário, não existiria quem pensa; o objeto deve existir, porque, caso contrário, o pensamento não seria nada. Nunca se é sem ser tudo aquilo que se pensa e aquilo que se pensa é sempre uno enquanto se existe. A mera multiplicidade pertence sempre ao conteúdo da consciência abstratamente e resume-se na unidade do Eu. E porque não há muitas realidades a compreender, mas uma só, embora em sua multiplicidade de momentos, então, não há muitos conceitos. O erro é só um momento do verdadeiro, sendo reconhecido como erro ao ser referido ao verdadeiro, e o conceito não é o "já posto".

*Giovanni Gentile* (1875-1944) nasceu em Castelvetro, na Sicília. Como Ministro da Educação Pública, efetivou a reforma escolar iniciada por Croce. Foi assassinado, diante de sua casa, por mão desconhecida.

*Na segunda metade do século XIX e nas primeiras duas décadas do século XX, desenvolve-se o neo-idealismo nos Estados Unidos e na Inglaterra.*

Pode-se ser ignorante apenas de um *possível* objeto de conhecimento, diz o filósofo inglês *James Frederick Ferrier* (1803-1864). O *conhecido* não é puro objeto nem puro sujeito, e sim muito mais um-sujeito-que-conhece-um-objeto. Se as mentes existem somente enquanto apreendem os objetos, estes só existem enquanto são

apreendidos pela mente. *Seria possível um paralelo entre Ferrier e as idéias de Husserl?*

O idealista inglês *John Grote* (1813-1866), rejeitando a extensão do método científico às ciências morais, afirma que os *sentimentos humanos*, distintos dos processos fisiológicos, não são "objetos", extrapolando do âmbito das ciências. A *cognoscibilidade* dos objetos é a sua "capacidade de se adaptar à razão", não sendo dada pela ciência, mas por um pressuposto do conhecimento que só a filosofia pode evidenciar.

Representante destacado do idealismo inglês, *Thomas Hill Green* (1836-1882) afirma que a consciência não pode ser reduzida a um punhado de percepções e tampouco se identifica com as idéias. Sem consciência, seria impossível reconhecer a sucessão das idéias.

A figura de maior destaque do neo-idealismo inglês é *Francis Herbert Bradley* (1846-1924), para quem o mundo da experiência sensível é contraditório e incompreensível, é apenas aparências. A realidade definitiva é aquela que não deve se contradizer: realidade é aquilo no que essência e existência se identificam, isto é, constituem-se em uma coisa só.

Uma concepção filosófica, análoga ao pragmatismo, na Alemanha, é a filosofia *do como se*, de *Hans Vaihinger*, tentando mostrar (1911) que todos os conceitos, princípios e hipóteses que constituem o saber comum, bem como as ciências e a filosofia, não possuem validade teórica alguma, mas são aceitos e defendidos porque são úteis, mesmo sendo, freqüentemente, contraditórios.

O objetivo do conhecimento, segundo *Vaihinger*, é a vida e, nesse sentido, são ficções as teorias filosóficas que não elaboram visões verdadeiras do mundo, mas apenas "concepções capazes de tornar a vida mais digna e mais intensa".

O pensamento da primeira metade do século XX representa uma viva reação à filosofia do século XIX, idealista e positivista. Era preciso reavaliar a realidade, observá-la com novos olhos: *a reflexão teria que partir do homem e retornar a ele.*

*Germinado durante a crise do subjetivismo e do irracionalismo, fim do século XIX, princípios do XX, o movimento fenomenológico, inserido num pensamento caracterizado pela tendência ao concreto, crítico do positivismo e apreensivo quanto ao apriorismo idealista, tem nos "dados imediatos" da consciência – sustentáculos, depois, das teorias – o seu ponto de partida.*

Se Kant procurou as condições *a priori* do conhecimento – sendo que esse *a priori* pressupõe a solução –, a fenomenologia nem sequer aceita tal hipótese, assumindo o estilo interrogativo e um radicalismo que levam ao seu inacabamento essencial.

Considerando o "mundo da vida" como horizonte de originárias formações de sentido, *no cenário dos pensamentos husserlianos, as ciências positivas – meras ciências de fatos –, excluem os problemas do sentido e do não-sentido da existência humana, que são decisivos para uma autêntica humanidade.*

Esse é o sentido das palavras de Husserl quando ele diz que a crise das ciências é a substituição do concreto, do pré-categorial, do mundo-da-vida (*Lebenswelt*) pelas categorias científicas, ou seja, *a redução da racionalidade em racionalidade científica.*

Estreitamente ligado ao nome do seu iniciador e representante principal, *Edmund Husserl*, o movimento fenomenológico está presente nas raízes das concepções existencialistas de *Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty.*

O *retorno às próprias coisas* é a palavra-de-ordem da Fenomenologia, na procura de *evidências estáveis* para fundamento da filosofia. Buscando coisas manifestas, fenômenos tão evidentes que não possam ser negados, e considerando que a existência da consciência é imediatamente evidente, *os fenomenólogos pretendem descrever os modos típicos, ou seja, as essências eidéticas, o como as coisas e os fatos se apresentam à consciência.*

Portanto, um fenomenólogo não se interessará, principalmente, em analisar esta ou aquela tendência em *Educação Matemática*, porém compreender por que esta ou aquela tendência são tendências em *Educação Matemática*. Ele não se interessará

em examinar as tendências da Educação Matemática, mas em compreender o que transforma tendências tão diferentes em tendências da *Educação Matemática*.

Naturalmente, o fenomenólogo também produzirá análises mais específicas sobre o que caracteriza essencialmente, por exemplo, uma tendência, mas, como quer que seja, a sua ciência é precisamente ciência de essências. Estas se tornam objeto de estudo se o pesquisador, numa atitude de *espectador desinteressado*, libertando-se das opiniões pré-concebidas, souber “ver”, intuir e descrever aquele universal pelo qual um fato é aquilo e não outra coisa.

Isso posto, é possível afirmar que a fenomenologia pretende ser *ciência fundamentada estavelmente, voltada à análise e à descrição das essências*. Assim, o fenomenólogo, diferentemente do cientista, não manipula dados de fato ou fatos particulares, mas se pergunta e indaga sobre essências e idéias universais.

*Neste cenário, pergunta-se: os significados ou essências dos objetos são constituídos e postos pela consciência ou são intuídos enquanto dados objetivos?*

Enquanto *Husserl* partiu do retorno às próprias coisas, *Scheler* toma a direção realista. Se aquele chega à *consciência transcendental* caminhando pelo idealismo, este se volta para os valores objetivos que se impõem à *intuição emocional*.

Recordar que, em *Husserl*, a consciência transcendental constitui os significados das coisas e o sentido do mundo, e “transcendental” *como* o que está na consciência enquanto algo independente da sensibilidade.

*Husserl* entende a crise das ciências *como* sendo a queda da intencionalidade filosófica, *como* a queda do naturalismo, *como* a redução da racionalidade em racionalidade científica. Ou seja, a crise que “elas têm significado e podem significar para a existência humana”, e não *como* a crise de sua cientificidade. Portanto, é de se esperar que considere “meras ciências de fatos criam meros homens de fato”.

Geralmente conhecida como “método de investigação”, a *fenomenologia de Husserl* tem como fruto mais espetacular, o “existencialismo” contemporâneo. Entretanto, mesmo que a Fenomenologia tenha desembocado no humanismo contemporâneo, preocupando-se com a liberdade e com a vida, *para compreendê-la, é da Matemática que se deve partir*.

Isso porque *Husserl* não foi sempre um "fenomenólogo", tendo "virado fenomenólogo" quando tentava fundamentar a aritmética através da psicologia. Fundamentar uma ciência *significava* reconduzir seus conceitos aos objetos que descrevem, ou seja, esclarecê-los, legitimá-los, mostrando-os *como* conceitos que, efetivamente, informam sobre tais objetos.

Em *Husserl*, desse período, os conceitos designam, apenas, o ato psíquico de coligar elementos e a filosofia da aritmética seria uma psicologia. Todos os conceitos matemáticos remeteriam apenas a atos psíquicos.

*Husserl*, no entanto, logo tomaria consciência de que os atos psíquicos são acontecimentos empíricos, individuais, e os conceitos aritméticos são universalmente válidos. Mas, reconduzir conceitos universais válidos a fatos individuais, significava demolir a objetividade das matemáticas.

Consciente de tal dificuldade, *Husserl*, criticando o psicologismo, introduz a noção de *essência*.

Sem abandonar, ainda, a idéia de que "certos" conceitos lógicos e matemáticos remetem à esfera do psíquico, *mostra que os conceitos se referem à essência dos atos subjetivos*. Como as essências são objetos universais, não individuais, pareceu a *Husserl* que isso seria suficiente para assegurar a objetividade das matemáticas ou da lógica.

Entretanto, *Husserl* começaria a admitir que nem sempre os conceitos matemáticos remetem a atos psíquicos, existindo conceitos lógicos que se referem a objetos que não são nem físicos nem psíquicos, mas sim *objetos ideais*.

Dessa forma, *Husserl*, cujo propósito original era o de fundamentar as ciências através de um retorno de seus conceitos aos objetos por eles designados, se colocará uma questão de crítica do conhecimento: *como a consciência pode ter acesso a um mundo de objetos?*

Tal questão – nascida no domínio estrito das idealidades matemáticas – generaliza-se, abrangendo a relação entre a consciência e os objetos em geral. *Husserl*, então, se perguntará *como se forma a consciência dos objetos do mundo perceptivo*,

começando, assim, a "fenomenologia", tal como ela é mais conhecida: uma análise de como se forma o campo de experiência.

Quando várias consciências convergem sobre a mesma essência e sobre elas estão de acordo, quanto à análise fenomenológica, pode-se ter certeza quanto à sua objetividade.

Na análise do "encontro" entre a subjetividade e os objetos, *Husserl* recorrerá à noção de *intencionalidade*: toda consciência é intencional, é consciência de algo, não de uma imagem ou de um signo de algo que lhe seria exterior. No universo husserliano, a *consciência* apresenta objetos ao invés de representá-los. Portanto, *a intencionalidade é a recusa da noção clássica de representação*.

*Apesar da variedade de perspectivas que se possa ter sobre o mundo, tem-se consciência dele. Graças à capacidade sintética da consciência, tem-se consciência de um objeto uno e idêntico, apesar da multiplicidade de fenômenos. Ou seja, a consciência tem acesso a um objeto que lhe é transcendente.*

*Merleau-Ponty* dizia que cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, sendo, ao mesmo tempo, o agente de um certo tipo de síntese, pois não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo – o veículo do sujeito no mundo.<sup>21</sup>

*Husserl* perseguirá incansavelmente os mecanismos da “estrutura sintética” da consciência, desvelando seu funcionamento, para descobrir como existe algo *como* uma consciência de objeto. Esse funcionamento será descrito na doutrina da “constituição” do mundo pela consciência, visando fazer uma teoria do conhecimento “do mundo”, e não uma teoria “sobre” o mundo.

Tendo tratado da constituição do mundo “de nossa vida perceptiva”, de forma mais extensa, praticamente, *Husserl* deixou o restante no projeto. Essa análise da constituição recolocou a filosofia no eixo do *mundo-da-vida*, daquele mundo que “nos é dado em nossa experiência imediata”, sem as idéias que a ciência deposita sobre ele. Nesse grau zero “de nossa experiência”, tentará mostrar que é graças à *temporalidade* que se constitui um mundo de objetos.

---

<sup>21</sup> MERLEAU-PONTY (1999, p. 122, 278-325).

Depois do fundador da Fenomenologia – *Edmund Husserl* (1859-1938) –, *a temporalidade está no centro da filosofia*.

De sua parte, entendendo essências no sentido husserliano, *Scheler*, adversário da concepção ética de *Kant* – “tu deves porque deves” –, distingue os bens dos valores, sendo estes aquelas qualidades pelas quais os bens são coisas boas. Dito de outro modo, para *Scheler*, *os bens são fatos e os valores são essências*.

Discordando de *Kant* – que identifica a priori como *formal*, *Scheler* sustenta a existência de *proposições a priori* (necessárias e universais) e *materiais*. A matéria – em oposição a formal – não seria fato, e sim essência, isto é, valores. Ainda, contra *Kant*, também, *Scheler* afirma o primado do valor sobre o dever. O homem se encontra circundado por um *cosmos* de valores – objeto de *intuição emocional* – que não são produzidos, mas somente reconhecidos e descobertos.

No campo das idéias schelerianas, o homem é dotado de *intuição sentimental* – instrumento inato –, captadora de valores objetivos e da hierarquia entre os mesmos.

Com essas idéias, critica o subjetivismo ético, e propõe um sujeito como *ser espiritual* e como *pessoa*, não mais ligado aos impulsos e ao ambiente, sendo aberto ao mundo. Enquanto “aberto ao mundo”, o sujeito espiritual “tem um mundo”, é o centro de atos intencionais, é o indivíduo concreto. Entretanto, *a pessoa não é o eu transcendental*.

Instaurando a tríplice relação de abertura do homem com a natureza, com o próximo e com Deus, em *Scheler*, a pessoa está originariamente em relação com o eu-do-outro, instaurando-se, através do *amor*, uma relação de profundidade.

Opondo-se ao espiritualismo abstrato e ao determinismo naturalista, *Scheler* chama à atenção para a impotência de realização dos fatores espirituais, reivindicando a autonomia e a influência do espírito. Na *Sociologia do saber*, propõe “formas do saber”. Estas seriam modos de se entrar em contato com a realidade física, psíquica e espiritual: saber religioso, saber metafísico e saber técnico. Ou, dito em outras palavras, em cada época, uma forma de saber prevalece sobre as outras, não as

excluindo, e sendo relevante a relação interfuncional que se estabelece entre cada uma dessas formas de saber e certas estruturas sociais.

*A aversão pelas construções abstratas e a capacidade de captar intuitivamente a verdade da essência, são as duas coisas que ligaram Scheler à fenomenologia.*

Defendeu que *a religião não tem nada a temer da ciência*, podendo entrar em contraste só com outra religião. Mas, adverte quem considera as estrelas como divindades visíveis: esses não estão maduros para a astronomia científica. *Há fortes indícios de que esta idéia esteja presente nos últimos escritos merleau-pontyanos.*

*Max Scheler* (1874-1928), filósofo alemão, nasceu em Munique, convertendo-se ao catolicismo aos 15 anos. Em 1901, conhece pessoalmente Husserl, sendo que, em 1907, lidera um grupo de jovens fenomenólogos.

Do neocriticismo à fenomenologia, para *Hartmann*, a análise fenomenológica é somente o momento da constatação daquilo que se dá primeiramente na consciência, identificando os problemas – *momento aporético* – e concluindo com a solução dos mesmos – *momento teórico*. Nesse sentido, trata-se de uma análise voltada para o *ser como tal*. Partindo da constatação, válida, inclusive nos dias de hoje, de que a vida do homem não é favorável ao aprofundamento, numa renúncia à calma e à contemplação, pois quem fica parado, apenas, por um momento, já é superado no momento seguinte, no entendimento de *Hartmann*, a intervenção da subjetividade tem a função de *manifestar os valores*, sendo que estes possuem um *ser ideal em si*, tal como os entes matemáticos e as essências em geral.

Usando o método fenomenológico e atento à história da ética, conclui que *a pessoa é realizadora de valores* e que a *ontologia* constitui o fundamento de todo o saber, sendo o estudo do ente enquanto ente, do ser enquanto tal. Nesse contexto, a *metafísica* seria o âmbito do incognoscível, do irracional, onde se acham os problemas do saber humano não alcançáveis por uma ontologia fenomenologicamente fundamentada. Se o subjetivismo e o idealismo entendiam o conhecimento como produção do objeto, a fenomenologia do ato cognoscitivo leva *Hartmann* a um aspecto



realista: *conhecer é compreender algo que existe antes e independentemente de todo conhecimento.*

*Nicolai Hartmann* (1882-1950) nasceu em Riga (Estônia, na região do Báltico). É um dos poucos filósofos do século XX a desenvolver uma obra englobando todos os campos fundamentais da filosofia.

*Rudolf Otto* (1869-1937), aplicando melhor do que ninguém a fenomenologia ao âmbito da *experiência religiosa*, procurou evidenciar a essência da experiência do sagrado como experiência do "totalmente Outro", acompanhada pelo "sentimento de ser criatura" do homem religioso. Esse sentimento *se refere* primeira e diretamente a um sujeito fora do eu. O homem religioso procura um sentido para a vida e encontra limite intransponível: o mistério. Mas existe a revelação que vem do além desse limite.

Se Otto admite o "totalmente Outro", para o holandês *Gerardus von der Leeuw* (1890-1950), o homem religioso sabe, com certeza, que *algo vem em sua direção pelo caminho*, pois há algo de estranho atravessando o caminho de sua potencialidade. E esse homem, ao procurar um sentido para a vida, organizando-a segundo um conjunto significativo, procura, sempre mais além, um sentido sempre mais profundo e vasto.

Perguntando sobre o significado último das coisas, o homem descobre o seu significado religioso. E o sentido religioso de uma coisa é o sentido do todo, é a última palavra. Dito de forma mais popular, o sentido último é, ao mesmo tempo, o limite do sentido.

O pensamento do século XX incorpora a experiência histórica, fortalecendo o sentido concreto da presença dos fatos e enfraquecendo a pretensão às verdades eternas. A filosofia torna-se mais atenta à complexidade do mundo, atravessado pela contingência e pela liberdade. É nesse contexto que nascem as *filosofias da existência*, caracterizadas pela multiplicidade de direções e pelas maneiras como se situam frente à *tradição*, apresentando traços comuns ao formularem o problema geral do homem frente à diversidade. É possível encontrar atitudes filosóficas existenciais em muitos autores do passado, mas quando se fala em filosofia da existência, *hoje*, quer-se

destacar, não apenas a preocupação com o homem de forma geral, mas, o fato de a existência humana constituir o ponto de partida e objeto privilegiado de análise.

Dessa forma, pode-se mencionar, como credora filosófica dos existencialismos, a tendência da *filosofia da vida, muito presente no pensamento alemão da segunda metade do século XIX*.

Apesar de a Fenomenologia estar presente como diretriz metodológica de análise, *não se pode fazer alguma vinculação entre a fenomenologia husserliana e os existencialistas, do ponto de vista do conteúdo*. Para as *filosofias da existência*, o homem é sujeito de todas as suas ações, construtor de seu devir. As coisas e os animais são o que são permanecendo o que são, mas *o homem será o que ele decidiu ser*.

A existência é possibilidade, um *poder-ser*, não sendo essência ou realidade predeterminada e não modificável – é um *ex-sistir*. A existência humana, que não pode e não deve ser deduzida *a priori*, é impulso adiante.

Entretanto, impulso em direção a quê? Aqui se dividem as correntes do existencialismo: Deus, o mundo, o próprio homem, a liberdade, o nada.

Articulando-se em contínuo exercício de análise da existência e das relações da existência humana com o mundo das coisas e o mundo dos homens, pode-se dizer que se *Kierkegaard* é a raiz remota do existencialismo, a fenomenologia é a sua próxima.

Da fenomenologia ao existencialismo, pode-se dizer que *Martin Heidegger* (1889-1976) é o expoente principal da filosofia da existência. Dominado por interesses metafísicos e teológicos, trabalha com o método fenomenológico, apesar de apresentar uma filosofia bem diferente da apresentada por *Husserl*.

Num primeiro momento, em *Heidegger*, para se determinar adequadamente o *sentido do ser* é preciso analisar quem é que se propõe a pergunta sobre o sentido do “ser”. No segundo momento de sua filosofia, não se trata mais de analisar *aquela ente* que procura caminhos de acesso ao “ser”, mas sim o ser mesmo e sua auto-revelação. Portanto, prescinde da existência e a história do ser rege e determina toda condição e situação humana. O homem seria o ente que se propõe a pergunta sobre o sentido do

ser, é o "ser-aí" (Dasein), não é uma simples-presença, pois ele é precisamente *aquele ente para o qual as coisas estão presentes*.

A essência do ser-aí consiste em sua existência, sendo que não se trata de um ente simplesmente-presente, mas, sim, é primeiramente um ser-possível. O modo de ser do ser-aí é a existência. A essência da existência não é dada pela possibilidade lógica vazia, nem pela contingência empírica. O ser do homem (ser-aí) é sempre a *possibilidade a atuar*. Assim, o homem pode se conquistar ou se perder.

É impossível não registrar, aqui e agora, as belíssimas considerações de *Heidegger* quanto ao "ser-no-mundo" e "ser-com-os-outros". A experiência é poder-ser, é *projetar*. Portanto, a existência é, essencialmente, *transcendência*, é a constituição fundamental do homem, ou seja, sua característica fundamental é *ser-no-mundo*.

Diferentemente de *Husserl* – dizem alguns "estudiosos" do pensamento husserliano –, para quem o mundo é originariamente realidade a contemplar, em *Heidegger*, o mundo existe como conjunto de coisas utilizáveis e o homem estaria no mundo, não como espectador, mas envolvido nele, transformando-o, formando e transformando a si mesmo.

E dizem mais, esses estudiosos: "a atitude teórica e contemplativa do espectador desinteressado", defendida por *Husserl*, em *Heidegger*, é um aspecto da geral "utilizabilidade" das coisas. Estas poderão ser vistas como instrumentos que satisfazem um prazer estético, mas, poderão ser vistas objetivamente, isto é, cientificamente, tendo como fundo um projeto total. Portanto, o homem compreende uma coisa quando sabe o que fazer dela, do mesmo modo como compreende a si mesmo quando sabe o que fazer consigo, quando sabe o que pode ser.

É lamentável, mas *a fenomenologia de Edmund Husserl, ainda, não foi totalmente compreendida*. Sua fenomenologia surgiu como tentativa de restituir um fundamento ao cosmos e uma orientação à consciência e à vida.

Assim, faz-se necessário a participação de Maria Aparecida Viggiani *Bicudo*. Que fale, pois, *Bicudo*, através de uma rede de paráfrases e citações que será, aqui, construída.

De acordo com *Husserl*, é preciso considerar o mundo em sua concretude e as experiências aí vivenciadas, sendo que uma coisa se dá, necessariamente, em modos de aparecer.

Essa afirmação poderia levar a uma interpretação prematura de que a *coisa*, na fenomenologia, é transformada em atos subjetivos, e a realidade objetiva, tal como entendida na perspectiva da atitude natural, é deixada a uma multiplicidade de vivências psicológicas. *Husserl* considera que há sempre uma unidade que permeia as múltiplas maneiras em que a percepção das coisas se dá, formada por uma *síntese de identificação* do percebido no seu horizonte e no mundo-horizonte entendido como campo perceptual.

Isso significa que as vivências subjetivas, que são psicológicas, têm um conjunto de conteúdos imanentes que são as sensações e as *noesis*, que dão origem ao fenômeno. Esses fenômenos são processos psíquicos múltiplos e separados entre si por uma individualização, cuja responsável é a temporalidade imanente, isto é, a das vivências.

Cada percepção comporta fases em que nenhum momento poderá permanecer o mesmo e, concomitantemente, o *objeto intencional* surge como idêntico nas fases temporalmente separadas. Esse jogo entre *multiplicidade* (característica da percepção que é por perfis) e *identidade* do objeto intencional determina a transcendência do objeto com relação aos aspectos psicológicos da consciência.

Pode-se, assim, dizer que o objeto intencional é o pólo de identidade *imanente* às experiências vividas. Entretanto é também, *transcendente* a essas vivências por ser percebido como idêntico no fluxo temporal das experiências vividas.

Para *Husserl*, a atividade que reúne a multiplicidade, de modo que o idêntico seja percebido, é a *intuição essencial*.

Falar de intuição essencial pode levar à interpretação de que a *fenomenologia husserliana* permanece em nível de abstração que inviabiliza o tratamento *de e no* mundo-vida e que se coloca em uma região atemporal.

Entretanto, *Husserl* é suficientemente claro: a percepção é temporal, mundana e carnal. Ou seja, a percepção ocorre no presente, em um horizonte temporal, no qual

passado e futuro também estão presentes em um fluxo contínuo de retenções e protensões.

Desse modo, percepção e percebido se dão no mundo-horizonte, em perspectivas quando o sentido vai-se pondo e a significação se processa. É assim que os objetos intencionais passam a existir para a consciência com os significados a eles atribuídos mediante o modo pelo qual se fizeram presentes no mundo-horizonte. E é assim, também, que a realidade do mundo-vida passa pela subjetividade e que a certeza do mundo se estabelece.

*Husserl* fala do movimento dos "corpos vivos", concepção que foi, depois, desenvolvida e denominada *corpo-próprio* ou *corpo-encarnado*, por *Merleau-Ponty*. Portanto, a subjetividade não deve ser entendida como uma entidade abstrata: meu corpo vivo se movimenta e sente, portanto percebe. *Husserl* fala, também, no movimento dos corpos-físicos, como ainda no dos *Outros* humanos presentes no mundo-horizonte.

Os *Outros* – corpos vivos que se presentificam e percepções que são comunicadas, tecendo a rede da intersubjetividade – são tidos como co-sujeitos da experiência do mundo, formando o horizonte onde o encontro do *Eu-consigo* mesmo e com o Outro é possível. Nesse sentido, a fenomenologia husserliana transcende definitivamente a idealidade solipsista de um *Eu puro* que se auto-apreende e se autocompreende.

Consideramos que podemos compreender a construção do conhecimento e a construção da realidade como um mesmo movimento no qual o mundo faz sentido para a pessoa e onde ocorre o processo de significação, onde se explicitam as significações e onde participamos da construção da realidade mundana que é dinâmica, como dinâmica é a relação epistemológica estabelecida entre sujeito e objeto. Trata-se de uma realidade criada/construída, em constante atualização.<sup>22</sup>

Explicitado o que *Husserl* queria dizer "com o que não disse", ou seja, explicitado o pensamento de *Husserl* dentro do universo de suas idéias, *Martin Heidegger* retorna à cena.

---

<sup>22</sup> BICUDO (1999 b, p. 26-29, 2000, p. 41).

Considerando que o sujeito é abertura para o mundo e – em oposição à filosofia moderna, – o conhecer, além de não ser qualidade interior do sujeito, não é o modo originário da relação do homem com o mundo, *Heidegger* conclui que, assim como o ser-no-mundo (*in der-welt-sein*), também o ser-com-os-outros (*Mit-sein*) é um existencial.

Assim como *Husserl* defendeu a fenomenologia da intersubjetividade, para *Heidegger*, se não há um sujeito sem mundo, não existe um “eu” isolado sem os “outros”. Se o ser-no-mundo do homem se expressa pelo *cuidar das coisas*, o seu ser-com-os-outros se expressa pelo *cuidar dos outros*, podendo tomar duas direções, ou seja, "estar junto" – forma inautêntica de coexistência – ou "coexistir".

*Tem-se, aqui, uma das grandes contribuições de Heidegger para a Educação:* é o professor-com-os-alunos, o coexistir, não limitando o ensino e os questionamentos ao seu próprio conjunto de conhecimentos. É levar o aluno a uma resposta já construída por ele, não induzindo-o ao ato de pensar sem criar possibilidades para que a compreensão e a interpretação do sentido e do significado nele venha a se desenvolver. Dizendo de outro modo, é o zelo do professor aos seus alunos.

“*Ser com* é caráter constitutivo do próprio homem no mundo. O mundo é sempre algo que eu partilho com os outros. O mundo do homem é um mundo-com. Ser-em é um ser-com-os-outros”.<sup>23</sup> Sendo o homem constitutivamente projeto, o projetar-se-adiante é característica essencial da existencialidade: o futuro é um pretender-se, o presente é estar preso às coisas e o passado é retornar à situação de fato para aceitá-la. Ao considerar a linguagem da poesia como linguagem do ser e que a linguagem do homem pode falar dos *entes*<sup>24</sup>, mas não do *ser*, *Heidegger* entende que o homem não pode desvelar o sentido do ser.

Importante destacar o seguinte: no universo heideggeriano, a verdade é o *desvelamento* do ser e a linguagem é a *casa* do ser. Partindo do pensamento de *Husserl*

---

<sup>23</sup> HEIDEGGER, M. **Todos nós ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: MORAES, 1981. p. 35.

<sup>24</sup> Em *Heidegger*, “entes” *como* pessoas, animais, plantas ou coisas que manifestam o ser. “Ser” *como* aquilo que torna presente o ente, ilumina-o, faz-se presente nele e manifesta-se nele. Inefável, absolutamente diverso do ente, o não-ente, o outro, o nada-do-ente. Só é possível atingir o ser mediante os entes.

– para quem a filosofia deve ser ciência rigorosa –, para *Heidegger*, *os sentimentos revelam muito mais o ser do que o intelecto*.

*Martin Heidegger* (1889-1976), filósofo alemão, nasceu em Messkirch. Graduou-se em filosofia na Universidade de Freiburg im Breisgau, onde foi aluno de *Husserl*. Tornou-se livre-docente na universidade onde estudou, em 1915, com a tese *O juízo no psicologismo*.

Fortemente marcado pelos pensadores existencialistas, a contribuição mais importante de *Martin Buber* (1878-1965) dá-se na distinção do *Umwelt* (mundo exterior), que se refere ao ambiente que cerca o indivíduo, *Mitwelt* ("mundo com"), o mundo das relações do sujeito com as outras pessoas, e *Eigenwelt* (mundo próprio), a relação de si consigo mesmo. Seus estudos enfatizam a análise do *Mitwelt*, tendo se constituído no *criador da filosofia dialógica do encontro*.

*Buber* distingue entre as duas atitudes que se pode assumir diante da realidade: Eu-Tu, que reflete um relacionamento de reciprocidade e de mutualidade entre dois sujeitos, e Eu-Isto (Aquilo), reflete o relacionamento entre sujeito e objeto, sendo este totalmente passivo. Na primeira atitude, o Eu só aparece no contexto de um relacionamento intrapessoal, mas todo *Tu* está sujeito a se tornar, ao menos momentaneamente, um *Isto* (Aquilo). Nessa situação é possível o conhecimento objetivo. Na segunda atitude, o *Eu* é um observador e só se envolve em parte. O *Eu-Isto* (Aquilo) tem o potencial de assumir a forma do relacionamento *Eu-Tu*.

Ocupando-se de problemas reais, a relevância da experiência vivencial é um elemento primordial na filosofia de *Buber*. Entretanto, considera não ser possível ao homem chegar a um conhecimento que resolva definitivamente os problemas mais significativos da existência.

Com sua filosofia do diálogo, em vez de propor absolutos, *Buber* contenta-se em indicar possibilidades. *As contribuições de Buber para a Educação revelam-se significativas e foram trabalhadas no APÊNDICE 3 – PENETRANDO NO MUNDO DAS IDÉIAS DE MARTIN BUBER*.

Compartilhando da preocupação de *Buber*, além de considerar que a única tarefa do filósofo é descrever existências concretas, para outro grande pensador do existencialismo alemão, *Jaspers*, questões como "O que é o Ser?", "Por que existe algo em vez de nada?", "Quem sou eu?", surgem de uma situação existencial, relativa, transitória.

Se tudo desvanece, dizia *Jaspers*, Deus existe e isso basta. Estudando as perturbações da relação do homem com o mundo, ou seja, as perturbações da existência, entende que o homem só toma consciência de seu ser nas situações-limite.

Ao procurar conhecer o limite das possibilidades humanas, de apreender a significação daquilo que o homem se esforça por velar ou ignorar, o pensamento de *Jaspers* fundamenta-se na idéia de que a reflexão filosófica não é uma teoria, e, sim, uma prática que é a existência. A existência é com o outro; a existência é no mundo.

Com *Jaspers*, o homem joga seu destino no curso de sua história e pode, por decisão, perder-se ou ganhar-se a cada instante de sua vida.

Se *Heidegger* pretende responder à pergunta "*Que é o Ser?*", *Jaspers* pretende limitar-se à descrição das existências concretas. Para ele, a filosofia deve começar por um inquérito sobre a situação específica em que o filósofo se encontra no mundo, e não por uma pesquisa sobre o problema do Ser.

Os conhecimentos científicos, em *Jaspers*, referem-se a objetos particulares que não estão necessariamente ao alcance do conhecimento de todos, enquanto a filosofia refere-se ao ser da existência, que importa a todo homem.

Dito de forma mais popular, o conhecimento científico não está em condições de dar nenhuma orientação para a vida, uma vez que é incapaz de fundamentar valores estáveis, não estando em condições de demonstrar a necessidade de sua existência: existiram e existem culturas não científicas. O conhecimento científico – *orientação no mundo* – vale para todos, é *objetivo*, não resolve todos os problemas, excluindo precisamente os que são mais importantes para o homem.

Distinguindo *intelecto* (ciência) de *razão*, em *Jaspers*, a verdade é algo infinitamente mais do que a exatidão científica e a filosofia seria a atividade que *aclara* a existência. Esta é inobjetivável, não pode ser identificada com um *Dasein*



(ser) empírico, com um dado de fato compreensível pelo intelecto científico. O homem não é dado, não é um dado de fato, pois ele *pode ser*, e é estudado como um objeto *do* mundo. No entanto, esse estudo deixa e sempre deixará fora de si a *existência* que é sempre a "minha existência", singular e inconfundível.

Segundo *Jaspers*, o mundo é, antes de tudo, o *não-eu*, que se opõe, ao *eu*, o *outro* com quem o *eu* sempre existe. Procurando descobrir o mundo objetivo, o homem tenta romper o círculo do *eu* e do *não-eu*. O mundo é objetivo no sentido de ser povoado de objetos, de ser objeto ele mesmo e ser inteligível pela razão. É o espaço e o tempo "onde vivo".

*Karl Jaspers* (1883-1969), filósofo alemão, nasceu em Oldenburg e morreu em Basiléia. Estudou medicina e trabalhou alguns anos na clínica psiquiátrica da Universidade de Heidelberg. Foi nomeado professor de psicologia na Faculdade de Letras dessa universidade, em 1913. Passou a lecionar filosofia em 1921. Foi demitido da cátedra, pelo governo nazista, em 1937, e reintegrado no cargo em 1945. Transferiu-se para a Universidade de Basiléia em 1948, onde permaneceu até a morte. *Psicologia das concepções do mundo* (1919) é uma de suas obras mais importantes.

Participando desse cenário, para *Sartre*, ter, fazer e ser são as categorias básicas da realidade humana, e o instrumento para a sua compreensão é a *fenomenologia*.

Considerando que a cultura – produto do homem – não salva nada nem ninguém, mas sendo nela que o homem se projeta e se reconhece, *Sartre representa uma volta radical a Husserl*: o ponto de partida do pensar filosófico não é propriamente a realidade humana, a existência, mas a *intencionalidade*.

Seguindo *Husserl*, o filósofo francês *Sartre* afirma que começar e terminar a investigação pelos fatos, não se chega às essências: é necessário reconhecer que só as essências permitem classificar e examinar os fatos, devendo-se dar a devida importância à experiência das essências.

É válido, em *Sartre*, que o homem primeiramente não é nada, pois, primeiramente, existe, se descobre, surge no mundo e só depois se define. Ou seja, o

homem, só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Ele é, antes de mais nada, um projeto que se vive subjetivamente. Nada existindo anteriormente a este projeto, o homem será, antes de qualquer coisa, o que tiver projetado ser.

A intencionalidade da consciência é a idéia fundamental da fenomenologia de *Husserl*, e no entendimento de *Sartre*, já que a consciência se define pela intencionalidade, o conceito de um "eu transcendental" é supérfluo. Se toda consciência é sempre consciência de algo, então a consciência é essencialmente intuição daquilo que não é ela: o movimento vem da consciência, mas o sentido vem da coisa.

Portanto, diz *Sartre*, a redução fenomenológica mostra ser uma procura de "nadificação". A consciência surge sem nenhum conteúdo, sem a mínima interioridade, não possuindo mais nenhuma essência, isto é, a existência da consciência antecede à essência. Esta é sempre transcendente enquanto a existência aparece como condição de possibilidade transcendental da essência.

Em *Sartre*, a "nadificação" é intenção de transformação do mundo, de se transformar a si próprio, pois o *eu* faz parte do mundo.

Em seu momento inicial, a Fenomenologia, por meio de seu método de desvendamento, pretendia fazer aparecer o sentido escondido – significação e finalidade. Entretanto, para *Sartre*, não existe o já dado, sendo que a intenção visa ao que ainda não é, não àquilo que é latente, senão àquilo que é futuro.

Diante dessas considerações, *há primazia da existência sobre o conhecimento*, uma vez que todo empreender do conhecimento enraíza-se na consciência como pura existência.

*Jean-Paul Sartre* (1905-1980), filósofo, professor, romancista, ensaísta, dramaturgo, conferencista, roteirista cinematográfico, nasceu e morreu em Paris, onde frequentou a Escola Normal (1924-1928), tendo sido colega *Merleau-Ponty*. Na última guerra, convocado pelo Exército, foi aprisionado pelos alemães e levado para a Alemanha. Torturado, voltando para a França, fundou o grupo de resistência intelectual "Socialismo e Liberdade", juntamente com *Merleau-Ponty*. Estudou

intensamente a Fenomenologia de *Husserl* e teve *Simone de Beauvoir*, por companheira.

Fortemente influenciado pela Fenomenologia, Psicologia contemporânea e a Biologia, o filósofo francês *Merleau-Ponty* foi peça fundamental no movimento existencialista e mais tarde na Fenomenologia.

Entendendo que o homem se põe questões interiores à sua existência, isto é, ao seu espírito, ao seu corpo e à sua história, *Merleau-Ponty* se impôs a tarefa de recuperar a situação do sujeito no mundo e na história como ponto de partida da filosofia

Descrever concretamente o real, compreender a experiência humana, "retornar às coisas mesmas", segundo o preceito de *Husserl*, foi o esforço de *Merleau-Ponty*. Concebeu a *existência* como ato sobre o mundo, como o movimento pelo qual o homem está nas coisas e se engaja numa situação física e social.

Trata-se de uma existência concreta e encarnada num corpo, sendo este concebido como um conjunto de significações vividas e não como uma realidade material no sentido estrito, que condiciona toda nossa experiência e existência.

Substituindo a noção de corpo material pela idéia de *corpo próprio*, *Merleau-Ponty* não se interessa pela realidade abstrata, mas, sim, pelo corpo animado e pela carne.

Admite uma função espiritual do corpo e uma encarnação do espírito, ao invés de opor espírito e corpo.

Atento à dimensão histórica de toda experiência humana, o filósofo francês *Maurice Merleau-Ponty* (1908-1961) – pensador político preocupado com os problemas de seu tempo –, levando em consideração os estudos da *psicologia da forma*, defende a existência da liberdade para o homem.

Este seria uma estrutura psicológica e histórica, encontrando-se misturado ao mundo e aos outros homens, sendo impossível reduzir a vida individual tanto às funções corpóreas como ao conhecimento que se tem da vida.

Considerando seu próprio pensamento como sendo um *neo-socratismo*, *Marcel* posicionou-se contra o espírito de abstração e o método dedutivo. Não concordando com o dilema do racionalista – crer ou verificar –, o importante é o homem concreto, determinado que se encontra em certa situação.

A verificação exclui de si todo um mundo, como por exemplo, Deus, a pessoa. Mundo este que, mesmo inverificável, pode ser aproximado através de um procedimento racional, embora não seja científico.

A verificação não pode captar o *objeto* da fé que é Deus. Deus é o *outro*, é o inverificável, está além de todas as razões. Se o objeto da fé vai além da ciência, também o *sujeito* da fé, o *indivíduo irrepitível* na sua *situação insubstituível*, está fora do discurso científico verificável.

Não é o sujeito X ou o sujeito Y, em sua irrepitível individualidade ou na singularidade de sua existência, que conta no controle da teoria, mas a verificação da teoria repetível por *todos*.

*Marcel* observa que o problema do ser – o problema do sentido da realidade e do próprio sujeito – é um metaproblema: além do problema que o sujeito compreende, há o mistério que o compreende. O problema do ser se aprofunda no interior do próprio sujeito que o propõe, se nega ou se transcende *como* problema e se transforma em mistério.

Enquanto o problema é algo que está diante do sujeito e lhe obstaculiza o caminho, o mistério, ao contrário, é algo em que o sujeito se encontra empenhado.

Presume-se que ninguém ignora o significado da história, considera *Gabriel Marcel* (1889-1973), filósofo e dramaturgo francês nascido em Paris, para quem o homem é um ser que caminha, descobrindo, nessa caminhada, o sentido de sua vida, seus semelhantes e Deus. *Marcel* escreveu um grande número de peças teatrais de caráter filosófico.

Com relação à influência do existencialismo sobre as ciências humanas, pode-se considerar, inicialmente, que a disputa entre as várias correntes do pensamento

psicológico expressa um confronto entre diferentes imagens do homem. *Nesse sentido, enfatiza-se a importância do existencialismo para a psicologia e a psiquiatria.*

E assim, o homem passa a ser definido não em termos de essência: ele é um ser que se transforma continuamente, é uma autocriação sem descanso. O ser-no-mundo do homem seria o da *possibilidade*, e não o da *realidade*. O homem, que desde sempre se encontra em uma situação, é o ser que se projeta sempre em suas possibilidades, pois dá significado ao mundo e projeta o mundo como seu.

Pode-se dizer que, com esses pensamentos, há grande probabilidade de *Marcel* ter lido os trabalhos do último *Husserl*.

Dito conforme *Heidegger* e *Jaspers*, a existência – essência do homem – é possibilidade e autocriação. O homem heideggeriano abre-se além dos laços ambientais, dando sentido às coisas. Neste contexto, a neurose é fechamento para a possibilidade de ser. Tais categorias permitem ao psiquiatra uma compreensão do Outro e a decifração dos sintomas do doente.

É o homem quem dá um significado ao mundo: significado que aquele determinado indivíduo atribui àquele determinado acontecimento naquela determinada situação e que se manifesta toda vez que se renove o dito acontecimento, defende *Binswanger*.

Em seus doentes, *através da história da vida interior*, o médico *Binswanger* procura o modo específico pelo qual aquele indivíduo confere significado às coisas, acontecimentos e relações: é o a priori existencial por meio do qual ele se relaciona com o seu ser-lançado, com a sua factualidade.

*Ludwig Binswanger* (1881-1996), médico suíço que aplicou a filosofia existencial no tratamento dos *distúrbios de aprendizagem* e, mais tarde, de personalidade – técnica conhecida como "análise existencial" –, tinha por objetivo a reconstrução do mundo interno da experiência.

Crítico do positivismo, do determinismo e do materialismo, criou uma terapêutica que aliava as possibilidades internas do sujeito com as forças ambientais,

tendo fornecido contribuições importantes para o campo do desenvolvimento humano. Pode haver interpretação definitiva de um texto? Essa é uma das interrogações técnicas às quais a *teoria da hermenêutica* deve responder. O intérprete não é *tabula rasa*, pois se aproxima do texto com a sua pré-compreensão (*Vorverständnis*), com os seus pré-juízos (*Vorurteile*), esboçando uma primeira interpretação que pode ser mais ou menos adequada. Como fazer para saber se é ou não adequado esse primeiro esboço de interpretação? É a análise posterior do texto e do contexto que dirá se esse esboço corresponde ou não ao que o texto diz, responde *Gadamer*.

Se a primeira interpretação se mostra em contraste com o texto, então o intérprete elabora outra interpretação, e assim por diante ao infinito, pois a função do hermeneuta é infinita e possível. A interpretação se dá à luz do que se sabe, e o que se sabe muda: mudam-se as perspectivas, conjecturas ou pré-juízos com que se olha um texto, cresce o saber sobre o contexto e aumenta o conhecimento sobre o homem, a natureza e a linguagem.

Portanto, a interpretação é tarefa infinita pela razão de que, ao parecer adequada, poderá ser demonstrada incorreta ou porque, também, novas e melhores interpretações são sempre possíveis.

Quem quiser compreender um texto deve deixá-lo dizer alguma coisa: uma consciência educada hermeneuticamente implica numa precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos.

Segundo *Gadamer*, a distância temporal que separa o intérprete do aparecimento do texto não é obstáculo para a compreensão. Quanto mais se afasta cronologicamente do texto, mais se deve dele se aproximar com melhor compreensão: há um aumento dos dados de consciência que possibilitam descartar as interpretações errôneas ou menos adequadas, substituindo-as por novas e mais justas.

Em toda compreensão, no sentido acima, está presente a história dos efeitos (*Wirkungsgeschichte*): a interpretação de uma obra é menos simples quando não conhecemos a história dos seus efeitos.

*Gadamer* foi aluno de *Heidegger* e seu pensamento desenvolveu-se como uma tentativa de interpretação do ser histórico, através de sua manifestação na linguagem, forma básica da experiência humana.

Para *Gadamer*, não se pergunta a data de nascimento para a verdade. A verdade da experiência – aquele algo que pertence à essência histórica do homem – contém sempre uma referência a novas experiências.

No contexto das idéias de *Hans-Georg Gadamer*, filósofo alemão nascido em 1900, na cidade de Breslau, hoje Wrocław, o juízo de hoje será o pré-juízo de amanhã, e os pré-juízos de ontem ou de hoje poderão ser os juízos de amanhã.

Sabe-se que a língua é contínua criação do espírito humano, criando o pensamento. Assim como os números servem para calcular, as palavras servem para pensar, diz o iniciador da lingüística moderna – *Wilhelm von Humboldt* (1767-1835) –, que exerceu profunda influência sobre a *ciência alemã* da primeira metade do século XIX.

Nas idéias humboldtianas, as línguas não são o meio para representar uma realidade conhecida, mas, sim, para descobrir uma realidade, antes, desconhecida. O que constitui a diversidade da língua não são os sons e sinais, mas as óticas do mundo: a estrutura da língua reflete e condiciona o modo de pensar e de se expressar das pessoas que as usam.

Língua e linguagem confundiam-se. É com *Saussure*, fundador da lingüística, que se define a "linguagem", na sua especificidade, como faculdade de constituir uma língua e essa ruptura marca todo o pensamento contemporâneo.

No sentido moderno, filosófico e lingüístico, "linguagem" é a faculdade de comunicar o pensamento por um sistema de signos, por exemplo, linguagem por gestos, e, em particular, por meio da "língua" – conjunto de convenções adotadas pelo corpo social – associada à fala, meio verbal individual de expressão.

*Ferdinand de Saussure* (1857-1913), pesquisador francês, mudou o enfoque dos estudos lingüísticos. Grande estudioso, ele próprio, da lingüística histórica, era

conhecido no mundo acadêmico pelo trabalho *Memoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indoeuropéenes*.

A linguagem e, principalmente, a relação entre as palavras e as coisas ou fatos sempre constituíram uma preocupação filosófica.

No final do século XIX iniciou-se um vasto movimento de renovação filosófica, afastando-a do terreno da metafísica e do conhecimento, e orientando-a para a *linguagem*. A falta de precisão da linguagem e o desejo de se descobrir uma linguagem universal contribuíram para esse movimento que buscou um critério de significação absoluto, válido para todas as disciplinas científicas e filosóficas.

Vale dizer, houve uma preocupação em se verificar até que ponto os problemas colocados na filosofia são derivados da linguagem ordinária, pois as palavras e sua ordenação no discurso traduzem o pensamento.

Na vida cotidiana, as palavras existem para que se comunique aos outros aquilo que se pensa, e não para a construção de expressões lógicas.

Entretanto, quando a preocupação, ao se utilizar a linguagem, é formular problemas precisos, as palavras se tornam fontes de dificuldades. Aqui, a função da *lógica* seria traduzir a linguagem comum em proposições ou sentenças dotadas de maior expressão formal, ou seja, *a lógica constitui-se em instrumento de análise formal da linguagem*.

O alemão *Ludwig Gottlob Frege* (1848-1925) revolucionou a lógica, com suas idéias sobre a "estrutura lógica da linguagem". Idéias que serviram como referência para o desenvolvimento posterior da *filosofia da Matemática*, ou seja, a lógica seria o instrumento com o qual se deve construir de modo correto e rigoroso o próprio edifício da *Matemática*. Se a representação psicológica é particular, empírica e subjetiva, com a psicologia oferecendo juízos de fato – coisas existentes –, *os juízos matemáticos são universais, ideais e objetivos*.

*Frege* empenhou-se em defender a necessidade de se distinguir entre o sentido (*Sinn*) e a referência ou significação (*Bedeutung*). Suas reflexões abriram caminho



para o desenvolvimento da *filosofia da linguagem* de tradição analítica, influenciando *Russell, Carnap e Wittgenstein*.

O neopositivista *Wittgenstein* foi o primeiro filósofo que deu à pesquisa filosófica uma clara *orientação lingüística*. No *Tractatus Lógico-Philosophicus* deixa claro que somente se pode pensar e representar de modo discursivo, lógico, a realidade empírica. Apenas as proposições experimentais ou factuais ou científicas têm sentido, enquanto as questões transcendentais seriam impensáveis e indescritíveis.

É do fato de não se compreender a lógica da linguagem que se dá a maior parte das questões e proposições de filosofia. A linguagem é uma representação projetória da realidade: o pensamento representa ou espelha projetivamente a realidade. Nas *Philosophische Untersuchungen (Pesquisas filosóficas)*, *Wittgenstein* considera o "uso" como sendo o significado de uma palavra. Dito de outra forma, da palavra, não se deve buscar o significado, mas, sim, o uso.

No contexto do pensamento de *Ludwig Wittgenstein* (1889-1951), quanto mais rica é a linguagem que se domina, mais extensa é a realidade que se compreende. Filósofo austríaco, tendo vivido grande parte de sua vida na Inglaterra, foi professor primário e, antes de qualquer coisa, pretendeu tornar seus alunos senhores da língua que usariam durante toda a vida. A linguagem, dizia, nasce como resposta a certas necessidades humanas – determinadas por um ambiente humano –, desenvolve-se e se modifica para responder a outras exigências.

As idéias de *Wittgenstein* influenciaram *Carnap* e o movimento filosófico chamado *análise lingüística*.

Segundo *Carnap*, o significado de uma proposição está no método de sua verificação: quando uma proposição significa alguma coisa, só pode tratar-se de um dado empírico. Por outro lado, no entendimento da análise lingüística, os filósofos devem voltar sua atenção para o significado da proposição.

Portanto, em *Carnap*, todos os problemas da filosofia podem e devem ser estudados do ponto de vista lingüístico. O problema do ser, por exemplo, se resolveria

no problema das proposições existenciais. Em outras palavras, os problemas filosóficos são problemas do significado de certos termos.

*Rudolf Carnap* (1891-1970), para quem “Em lógica não há moral, cada um pode construir a sua forma de linguagem como bem entender”, nasceu em Wuppertal, Alemanha. Após concluir seus estudos de matemática, física e filosofia em Fribourg e Iena, obteve grau de doutor com o trabalho *O Espaço: uma contribuição à teoria da ciência*. Imigrou para os Estados Unidos em 1935.

Tendo se ocupado com o problema da linguagem, *Russell* critica a filosofia analítica por se interessar mais pelo sentido dos discursos do que por sua veracidade.

Nascido numa família de liberais, *Russell* distinguiu entre sentido (*meaning*) e significação (*significance*): as palavras são dotadas de sentido e as proposições, de significação.

Entende *Russell* que o mundo do conhecimento comum e o da ciência são construções lógicas tiradas dos dados sensoriais. O sujeito seria considerado um feixe de sensações, e a linguagem perfeita traria identidade de estrutura entre o fato afirmado ou negado e a sua representação simbólica. Partindo-se de proposições, é possível desenvolver uma linguagem perfeita e completa que seja a representação simbólica de todo o universo.

O inglês *Bertrand Russell* (1872-1970) – filósofo e matemático – nunca se sentiu constrangido por criticar suas próprias posições anteriores. Para ele a filosofia não consiste na descoberta da verdade, mas na sua constante e jamais terminada procura. Da juventude até o final da vida, interessou-se por política, como estudioso e militante, colocando seu prestígio e sua autoridade a serviço de muitas causas liberais.

No último quarto do século XIX, originou-se a *filosofia da ciência*, como ramo especializado da filosofia, que teve na obra de *Popper* a sua maior expressão. Com seu *critério da falsificabilidade*, traça uma linha de demarcação entre as proposições da ciência experimental e as proposições pertencentes a outras esferas do conhecimento.

Entendendo que o conhecimento não está fundado em fontes infalíveis – razão ou sentidos – *Popper* defendeu que o mundo da experiência é abordado com propensões inatas, com expectativa de regularidade, biologicamente justificável, embora não o seja logicamente.

*Karl Popper* (1902-1994), para quem o saber começa com a proposta arriscada de hipóteses, defende que a ciência não é conhecimento (*episteme*): nunca pode afirmar ter alcançado a verdade. Portanto, não se conhece, somente pode-se conjecturar.

Existe notável convergência entre a posição de *Popper* e a de *Bachelard*. Ambos entendem que a *filosofia da ciência*, além de pôr as bases tanto da experiência como da ciência, procede à coordenação das ciências.

Pela importância extraordinária que a ciência vinha adquirindo, como saber fecundo e prático, reclamou-se uma pesquisa mais atenta e aprofundada das características e das funções do saber científico, originando a *filosofia da ciência* ou epistemologia que interroga *que é conhecimento científico?*

Tal questão chama à atenção, os filósofos, no final do século XIX, quando a confiança cega na ciência cede lugar ao ceticismo comedido diante do conhecimento científico. E no século XX, a filosofia da ciência originou, entre outros movimentos, o *racionalismo científico*.

*Gaston Bachelard* (1884-1962), principal expoente do racionalismo científico, filósofo e ensaísta francês, nasceu em Bar-sur-Aube. Põe o binômio experiência-razão na base de todo conhecimento, sendo que o sentido epistemológico segue do racional ao real. Este se apresenta como um caso particular do possível.

No seu "racionalismo aplicado", o empirismo é a filosofia do conhecimento vulgar e o racionalismo responde às instâncias do conhecimento científico.

Ou seja, em *Bachelard*, a observação científica se realiza sempre a partir de uma teoria precedente e preparadora. Considerava que todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não há questão, não pode haver conhecimento científico: nada é dado, tudo é construído.

As posições dos epistemólogos contemporâneos, diante de uma explicação filosófica, sinalizam que a razão humana não oferece uma solução a respeito da qual todos estejam de acordo. Faz-se necessário uma continuidade do "filosofar" sobre todos os aspectos da realidade, do conhecimento e do agir.

Portanto, se o empirismo tradicional concebia a mente humana como passiva e a *Psicologia da forma* evidencia a espontaneidade da mente no pensamento produtivo, o comportamentalismo considera somente os comportamentos observáveis do homem e concebe a mente como reativa aos estímulos do ambiente.

É válido supor que se trata de concepções de interesse para a imagem do homem.

Nesse cenário, *Noam Chomsky*, lingüista e filósofo norte-americano nascido na Filadélfia em 1928, é um dos grandes expoentes da controvérsia sobre a estrutura e o funcionamento da mente.

*Piaget* participa dessas considerações, sustentando que "espaço", "tempo" e "causalidade", por exemplo, não são formas *a priori*, mas, sim, construídas em estágios diversos pelo desenvolvimento da mente da criança.

A expressão *Psicologia da forma* traduz o termo alemão *Gestaltpsychologie*, no qual a palavra *Gestalt* pode ser mais bem expressa pela idéia de totalidade organizada. *Christian von Ehrenfels* (1859-1932), seu precursor, foi um dos primeiros a utilizar esse método na psicologia social.

Pode-se dizer que a "Psicologia da forma" é uma corrente psicológica fundada em 1912 por *Wertheimer*, depois que o conceito de Gestalt foi introduzido na Psicologia, em 1890.

Com *Köhler*, *Koffka* e *Lewin* como seus representantes principais, a *Gestáltica* mostra que a realidade psíquica não se compõe de elementos isolados, mas se dá sempre, desde a origem, como forma (*Gestalt*).

*Desenvolvendo a concepção de uma totalidade dinâmica psíquica, é no âmbito metodológico que a Psicologia gestáltica se caracteriza pelo aspecto fenomenológico.*

Enquanto *Wolfgang Köhler* (1887-1967), nascido na Estônia, defendia a fórmula "o todo é *diferente* da soma de suas partes"; *Kurt Koffka* (1886-1941), pesquisador alemão, enfatiza a necessidade de se lidar com os fenômenos e os comportamentos de forma holística, opondo-se às teorizações de *Wundt* e da psicologia behaviorista. Por outro lado, *Kurt Lewin* (1890-1947), nascido na Prússia, direcionou suas pesquisas para a psicologia social, desenvolvendo o conceito de "dinâmica de grupo".

Procurando uma interpretação geral do homem e deixando em segundo plano a análise da realidade, desenvolveu-se na América um outro movimento filosófico que se diferencia das correntes pragmática e neo-realista. Trata-se do behaviorismo, propondo uma explicação rigorosamente científica do comportamento (*behaviour*) humano, com base, apenas, nas relações observáveis pelo homem, isto é, trata-se de observar, exaustivamente, como o homem age e reage a determinados estímulos: o modo de proceder revelará a sua idiosincrasia, o seu modo original, peculiar e único de ser.

Para *John B. Watson* (1878-1958), o fundador do comportamentalismo norte-americano, a consciência não pode estar na base da ciência psicológica, sendo o comportamento humano determinado, em grande parte, por apelos ambientais, de modo que a liberdade de escolha fica comprometida. Contra a psicologia tradicional e seus dados introspectivos, as "sensações" são substituídas pelas "respostas" e o homem se reduz aos seus comportamentos. O comportamento seria a ação humana decorrente de estímulos e, estes, os apelos ambientais.

Um dos maiores expoentes do behaviorismo, *George H. Mead* (1863-1931), entende que a condição necessária para o surgimento do próprio eu (*self*) é a presença de outros organismos, sendo a linguagem, a resposta de outro ou de outros organismos ao comportamento que se torna consciente.

Para *Mead*, a função da filosofia seria mostrar a continuidade entre universo e homem, sendo que o presente é condicionado pelo passado, mas, o presente "reescreve

o seu passado": trata-se da relação de condicionalidade recíproca entre *condicionante* e *condicionado*.

*Burrhus Frederick Skinner* (1904-1990), pesquisador americano e o representante mais combatido do comportamentalismo, admitia o comportamento como único observável, passível de predição e controle. Suas idéias tiveram conseqüências sobre as modernas teorizações do processo de aprendizagem e sobre a clínica, centrada na terapia comportamental, que busca a modificação do comportamento.

Discordando de *Skinner* – para quem o comportamento é ação que produz um efeito – *Ivan Petrovich Pavlov* (1849-1936), pesquisador russo, dizia que o comportamento, mais do que uma ação sobre o ambiente, é acontecimento interno do organismo. Assim, em *Skinner*, o comportamento opera sobre o ambiente, produzindo conseqüências, e, em *Pavlov*, diante dos estímulos do ambiente, o comportamento é passivo.

Interessante acrescentar, aqui, que para *Popper* – antiindutivista – *o reflexo condicionado, simplesmente, não existe*.

Adversário da idéia central do behaviorismo – o indivíduo seria mais ou menos uma construção elaborada por um ambiente –, *Jean Piaget* (1896-1980), pesquisador suíço, influenciado pela *psicologia da forma*, contestou o inatismo kantiano, por exemplo, mas admitia um desenvolvimento fixo e definido de estruturas definidas e universais.

O desenvolvimento dessa estrutura encontraria profunda analogia no desenvolvimento histórico do pensamento humano. *Piaget*, ainda, exerce grande influência na pedagogia, tendo mostrado, do ponto de vista filosófico, que algumas estruturas lógico-matemáticas não funcionam em todas as idades, não sendo, portanto, inatas.

Propondo uma forma de behaviorismo analítico, o filósofo inglês *Gilbert Ryle* (1900-1976) mantém a idéia de que noções psicológicas devem ser consideradas através do comportamento manifesto ou possível.

*Interessado pelas idéias de Husserl*, e filósofo da linguagem comum, *distinguiu entre uso da linguagem comum e uso comum da linguagem*.

Entretanto, seria com *John Langshaw Austin* (1911-1960), professor nascido na Inglaterra e um dos principais representantes da filosofia analítica, que o recurso à linguagem comum tornar-se-ia mais relevante: a linguagem comum deve ser tomada em consideração em si mesma, porque é linguagem rica.

Pertinente resgatar, aqui e agora, que os *gestaltistas* fixaram sua atenção na totalidade estrutural percebida na sensação e que *Husserl* se esforçou por descrever as estruturas que se apresentam à intuição intelectual.

Na teoria da *Gestalt*, a *estrutura* é a própria forma da organização de determinados elementos que adquirem sentido apenas enquanto fazem parte de um conjunto. É no estudo da linguagem, realizado pelos lingüistas, que se deve procurar as origens próximas do movimento estruturalista. Trata-se de origens ligadas às teorias de *Saussure*. Este afirmava ver a predominância do sistema sobre os elementos, na linguagem. Visava extrair a estrutura do sistema através da análise das relações entre os elementos.

As idéias de *Saussure* influenciaram o pensamento de estudiosos como, por exemplo, *Merleau-Ponty*, *Lacan*, *Foucault* e, conseqüentemente as ciências humanas e a filosofia. Considerava a "linguagem" como uma *estrutura*, sem nenhuma relação com as coisas e as idéias. Nessa estrutura, cada elemento é entendido somente em sua relação com o todo.

Na teoria de *Saussure*, cuja base é a oposição entre o conceito de língua e o conceito de palavra, é na língua que o homem deposita os produtos de sua evolução espiritual. A compreensão de seu funcionamento diz muito sobre o modo *como* opera a mente humana, as relações entre os homens e entre a mente e as coisas.

Se a lingüística estrutural descreve a língua, não consegue explicá-la. Num contexto onde o problema central para a teoria da gramática não é a falta de dados, mas o fato de que as teorias existentes não dão conta de pô-los em ordem, *Chomsky* empenha-se em levar a ciência da linguagem do estágio descritivo para o estágio explicativo.

Assim, o homem é alguém capaz de falar, porque seu cérebro contém todas as condições e requisitos da linguagem.

Portanto, é válido dizer que, no contexto das idéias de *Chomsky*, a criança não aprende a falar, apenas reaviva potencialidades que nasceram com ela.

O esquema estruturalista elaborado por *Saussure* foi apropriado pelos antropólogos culturais, destacando-se *Claude Lévi-Strauss*. Antropólogo e filósofo, nascido em Bruxelas, Bélgica, no ano de 1908, é considerado um dos principais representantes do estruturalismo francês. Entende que há nos fenômenos culturais – *têm origem no inconsciente* – uma estrutura comum que pode ser reconstruída. Graças à linguagem, os fenômenos culturais elevam-se ao nível de *pensamento consciente*.

Nascido em Poitiers, no ano de 1926, e considerado um dos grandes protagonistas envolvidos com a revolução cultural e filosófica denominada estruturalismo, *Michel Foucault* (1926-1984) oferece um ensino muito importante: aquilo que o homem vê e descobre depende de um campo determinado que a sua problemática do momento lhe impede de ver.

Considerando a análise estrutural da linguagem, realizada por *Saussure*, como um método a ser retomado e desenvolvido no campo da própria linguagem, *Foucault* desloca-a do nível dos fenômenos para o dos enunciados.

Nesse sentido, as diferenças entre a cultura do século XVI e a do século XVII, por exemplo, encontram-se na passagem de uma linguagem entendida como sinal natural das coisas para uma linguagem entendida como representação e discurso.

Interessando-se pelos enunciados, *Foucault* os examina, visando emergir sua originalidade em relação aos outros eventos lingüísticos que os precedem e os seguem,



fazendo uma descrição de tais eventos com a finalidade de descobrir a unidade que está na sua origem.

Não se interessando pelas intenções do autor do enunciado, nem tampouco em compreender o seu significado, *Foucault* se propõe fazer uma atenta *análise fenomenológica dos enunciados*. Dito de outra forma, na linguagem, quer fazer o que *Husserl* fez em relação ao pensamento e, *Heidegger*, em relação ao ser (*Dasein*): descrever as coisas ditas, precisamente, enquanto ditas. É necessário interrogar a linguagem, na dimensão que a dá, suspendendo o ponto de vista do significado e do significante, para fazer aparecer o fato que esteja em relação com objetos e sujeitos possíveis.

Sabe-se que o pensamento de *Karl Marx* difundiu-se pelo século XX, tendo alguns países desenvolvido uma *interpretação* do seu pensamento que modifica algumas de suas teses. É o caso, por exemplo, da *Alemanha, França e Itália*.

O marxismo foi reinterpretado por diversos pensadores e, se a religiosidade passa a ser considerada um espaço de realização pessoal como a arte, a cultura e a filosofia, a dialética deixa de ser a mola da natureza e da história, transformando-se numa luta contra as forças objetivas da história que alienam e coisificam toda a originalidade do sujeito concreto: a sociedade desumaniza.

Nascido em Ales, o político e pensador italiano *Antonio Gramsci* (1891-1937) rejeita o idealismo, pela sua dimensão solipsista criadora do mundo exterior, e o materialismo, pois este nega o caráter criativo do conhecer. Quis revalorizar o conceito de criatividade do conhecimento contra o conceito de conhecimento apenas como atividade que "reflete", onde o papel do sujeito é de passividade.

Segundo *Gramsci*, o sujeito cognoscente não fica passivo em face de objetos inertes, mas projeta a sua intelecção sobre eles. Tem-se, aqui, uma projeção de todos os homens, independentemente de qualquer ponto de vista meramente particular.

No cenário de *Gramsci*, o solipsismo é uma forma de idealismo segundo o qual só existe o eu individual, sendo, o mundo exterior e as outras pessoas, representações deste eu, carecendo de existência independente.

Porque não consegue realizar plenamente as suas aspirações, o homem é alienado, vivendo para o futuro e a modificação do mundo. Atribuindo à esperança uma prioridade sobre todas as outras manifestações da vida humana, o possível, ou seja, o incompleto, o “ainda-não” permearia as experiências humanas, impelindo o homem a superar-se e a se esforçar sempre mais. Estas são idéias de Ernst *Bloch* (1885-1977), filósofo e sociólogo alemão, nascido em Ludwigshafen.

Acrescenta-se, ainda, ao universo de *Bloch*, o que segue. Desafio constante à realização plena do homem, o “ainda-não” se compõe de dois níveis: o objetivo e o subjetivo. Naquele, o “ainda-não” é uma potencialidade sempre em ato, que transforma a realidade de fato. É o já provisório, a realização parcial do ideal humano. No subjetivo, o “ainda-não” se baseia na potência inacabada de fazer as coisas evoluírem.

Ou seja, somente o saber como práxis-teoria consciente é que tem relação com o *devoir* e com aquilo que nele pode ser decidido: um saber contemplativo, por definição, só pode referir-se ao que já aconteceu.

*Tendo seduzido milhares de jovens, no mundo inteiro*, o filósofo alemão *Herbert Marcuse* (1898-1987) foi aluno de *Husserl* e *Heidegger*. Alcançou grande popularidade, sobretudo a partir dos movimentos estudantis de 1968, na França, Alemanha e Estados Unidos. Sua principal contribuição é a relação que desenvolveu entre o pensamento de *Marx* e o de *Freud*, em uma interpretação que realça o sentido libertário tanto do marxismo quanto da teoria psicanalítica.

Entendendo que não existe a liberdade pessoal – cada indivíduo procura gozar das vantagens que a vida em comum lhe proporciona – o judeu *Marcuse*, filho de uma antiga família hebréia, para evitar a perseguição nazista, deixou a Alemanha em 1933,

refugiando-se nos Estados Unidos, ocupando cargos de magistério e de pesquisa em várias universidades.

*Marcuse* defendeu que o sujeito tenta alcançar as falsas necessidades – criações da sociedade –, tornando-se cada vez mais dependente delas. A propaganda confunde as consciências, pois a sociedade de consumo apropria-se da linguagem e, através de estímulos, provoca respostas automáticas, isentas de reflexão.

Um dos primeiros intelectuais marxistas a distanciar-se do modelo soviético, o filósofo francês *Roger Garaudy* nasceu em Marselha, no ano de 1913. Militou no Partido Comunista Francês e participou da resistência aos alemães durante a Segunda Guerra Mundial.

Propondo uma revisão do socialismo, para que reencontre sua credibilidade, visando libertar-se do modelo soviético, *Garaudy* reafirma que o homem deve sempre ser inventado e reconhece que cabe à Igreja o mérito de ter efetuado algumas transformações de capital importância na sociedade, como a abolição da escravidão e a igualdade da mulher. Ou seja, a Igreja teria descoberto os conceitos de pessoa, de amor universal, de liberdade e de transcendência: a dimensão do infinito inerente à humanidade.

Em estreita colaboração com *Adorno*, o filósofo alemão *Horkheimer*, um dos fundadores e principais membros da "Escola de Frankfurt" – sinônimo de teoria crítica da sociedade –, desenvolveu profunda reflexão sobre o Iluminismo e sua influência na formação da sociedade contemporânea, tentando oferecer uma compreensão da sociedade como um todo, integrando, numa única abordagem, os diversos enfoques possíveis para conseguir uma visão unitária da realidade.

*Horkheimer* pretendia reunir filósofos, sociólogos, economistas, historiadores e psicólogos para estudar grandes questões filosóficas da sociedade contemporânea, como a família, a autoridade política, o autoritarismo, a cultura de massa, a sociedade burguesa, com o objetivo de emancipar o homem das relações que o tornam escravo.

Tratava-se, portanto, de um trabalho prático, baseado numa profunda reflexão científica integrada.

*Max Horkheimer* (1895-1973), nascido em Stuttgart, após uma exaustiva análise da sociedade, conclui que o domínio do homem pelo próprio homem, a manipulação, a exploração e a opressão, que se constata na sociedade contemporânea, procedem da *concepção iluminista do saber* e do *status* que o Iluminismo atribuiu ao saber. Sendo o homem o resultado de determinadas relações sociais, ao longo da história, a felicidade de todos os indivíduos deve ser o ideal da sociedade.

Pensou e escreveu junto com *Horkheimer*, nasceu em Frankfurt e morreu na Suíça. Influenciou a juventude norte-americana e europeia nos anos sessenta. Acusou o Iluminismo de ter defendido o domínio da razão sobre todas as demais dimensões humanas, dando lugar ao surgimento de sistemas ideológicos que acabaram sacrificando o indivíduo, componente essencial da sociedade. A pessoa concreta precisa da sociedade, mas esta prescindia dela e transforma o indivíduo em peça dependente de um sistema não-essencial. A liberdade – expressão última da originalidade da pessoa humana – é descartada pela sociedade. Estes são pensamentos de *Theodor Wiesengrund Adorno* (1903-1969).

*Adorno reconhece tanto a Hegel como a Husserl a afirmação do princípio idealista segundo o qual o sujeito resolve em si o objeto do conhecimento e toda a realidade: o real, para ser pensado, deve ser concebido.*

Por se considerar pertinente, e porque com certa intencionalidade, completar-se-á o resgate do contexto intelectual que envolve os sujeitos desta pesquisa com idéias de *Binswanger, Derrida, Habermas, Jankélévitch, Lévinas e Ricoeur*.

Psiquiatra suíço, que influenciado por *Heidegger* desenvolve uma teoria existencial do psiquismo e de suas perturbações, *Ludwig Binswanger* (1881-1966) procura compreender as neuroses ou psicoses dos indivíduos como formas de "ser-no-mundo".

Influenciado pelo estruturalismo de *Lévi-Strauss* e *Lacan*, bem como pela fenomenologia de *Husserl* e o pensamento de *Heidegger*, o filósofo francês *Jacques Derrida*, nascido em 1930, na Argélia, desenvolveu um pensamento idiossincrático, criticando o lugar central que o discurso racional ocupa na tradição intelectual.

Identificando a metafísica com a consciência que fala de si mesma, e é o lugar da verdade e da unidade do ser, *Derrida* propõe o método da "desconstrução" – cujos instrumentos são a repetição, a polissemia, a diferença e a disseminação –, que tem tido grande influência, sobretudo na *crítica literária contemporânea*.

Filósofo alemão, nascido em 1929, *Jürgen Habermas*, que foi assistente de *Adorno*, analisa a racionalidade da sociedade industrial contemporânea, caracterizando-a em termos de uma “razão instrumental” e concluindo que seria necessário recuperar a dimensão da interação humana, de uma racionalidade não-instrumental, baseada no agir comunicativo entre sujeitos livres.

*Habermas* propõe uma *teoria da ação comunicativa*, recorrendo à filosofia analítica da linguagem, visando à retomada da razão emancipadora.

É na origem da reflexão filosófica que se encontram o espanto e o maravilhamento, considera o filósofo francês *Vladimir Jankélévitch*. Nascido em 1903, para esse admirador dos músicos *Fauré*, *Debussy* e *Ravel*, a "força" é essencialmente potência porque é poder e faz.

Tendo sido companheiro de *Husserl* e de *Heidegger*, *Emmanuel Lévinas*, filósofo judeu nascido na Lituânia, em 1905, considera que é na relação com o outro que o ser e o saber se enxertam.

*A carência é um afeto que tende na direção do que o satisfará. A culpabilidade designa o momento subjetivo da falta e o pecado designa a situação real do homem perante Deus, qualquer que seja a consciência que tem dele: estes são alguns dos pensamentos de Paul Ricoeur.*

Francês nascido em Valente, no ano de 1913, segundo *Ricoeur*, o querer é fracamente eficaz se não estiver impulsionado, de início, pela ponta do desejo.

*Fenomenólogo de formação*, preocupado com a *interpretação* do sentido e do ser, *Ricoeur* elabora uma filosofia da linguagem capaz de elucidar as múltiplas funções do significado humano.

Se foi possível perceber, na trajetória do pensamento filosófico, apresentado neste resgate do contexto intelectual existente no "entorno" dos *sujeitos desta pesquisa*, ou seja, *os autores chamados à cena*, que a Humanidade, ainda, terá que enfrentar e resolver questões fundamentais sobre o homem e o universo, então, também, é possível perceber que *o estudo do fenômeno "existência humana"*, através da intuição, se faz pela *Fenomenologia*.

Implícito ao desenvolvimento do pensamento ocidental, o impulso à autonomia, presente desde a transição do mito ao *lógos*, é vivido, pelos pensadores, dentro das circunstâncias de suas épocas.

O mundo tornou-se um pretexto para se agir, enquanto o ato cognitivo tende ao hegelismo: frente a uma especulação desvinculada da observação dos sentidos, se põe e se dá a sensação de perda da realidade. Esta acaba sendo absorvida pela ascensão das ciências naturais, voltadas ao progresso tecnológico, que se aliam a uma visão meramente materialista do mundo, passando a rejeitar qualquer perspectiva transcendente.

Nesse ambiente, como tentativa de resgatar o contato original com as próprias coisas, surge, no final do século XIX, a fenomenologia: seu método exige sempre começar de novo, entrar de novo em contato original com os próprios temas e as próprias coisas, evitando pressupostos e preconceitos.

Se o método fenomenológico ensina a lidar objetivamente com temas – a *Fenomenologia não é a exegese de textos de Husserl ou de outros fenomenólogos* –, a designação "fenomenologia" é justificada por se tratar de um tipo de conhecimento (*logia*) que objetiva fundamentar-se *no* e sustentar-se *pelo* contato originário *com o que aparece e se manifesta* – o fenômeno.

Fica, assim, explicitado que não faz parte das "tarefas" da Fenomenologia o adotar ou o rejeitar opiniões sobre este ou aquele tema, sobre isto ou aquilo, mas, sim,

o desenvolver análises que sejam capazes de levar à evidência "o que é, e como o ser se presentifica" e, nesse sentido, superar as meras opiniões. *Vale dizer que a literatura fenomenológica possui um caráter apenas heurístico.*

Portanto, falar em "acervo de conhecimentos fenomenológicos" é tão absurdo quanto afirmar que o conhecimento das letras do alfabeto significa saber ler. A *Fenomenologia*, como procura pela autenticidade cognitiva, não pode ser adotada nem herdada, mas, apenas, individualmente elaborada: impulso de volta ao processo filosofante, historicamente, *seu objetivo encontra-se na construção e reconstrução do conhecimento.*<sup>25</sup>

Surgida em meio a um contexto marcado pela predominância das ciências naturais em plena ascensão, a *proposta de Edmund Husserl* nada mais fez senão tentar recuperar o propósito metodológico que acompanha a filosofia desde os seus primórdios: superar o campo da opinião – *doxa* – para atingir o conhecimento seguro – *episteme* – com validade que transcende o âmbito da subjetividade.

*Husserl*, em oposição à especulação abstrata do idealismo, enfatiza a necessidade de se fazer referência ao objeto, de se remontar às coisas – enquanto dados originários no campo de observação, pois, aí reside a derradeira legitimidade de se pensar e falar sobre elas. As coisas dadas, originariamente, são relativas ao sujeito, ou seja, a existência dessas coisas dá-se em relação ao sujeito. Entretanto, o conhecimento objetivo quer chegar à compreensão de como as coisas são em si e independente do sujeito.

Conclui-se que a *fenomenologia de Husserl*, almejando o conhecimento objetivo, sem pressupostos, se propõe investigar as coisas como são em si, mas em estrita relação com os seus variados *modos de presentificação*, isto é, do que é dado em intuição evidente.

No contexto das idéias de Edmund Husserl, a *intuição perceptual* – fonte originária de todo contato com o mundo – *é a base de legitimação de todo conhecimento.*

---

<sup>25</sup> Sobre esse assunto: GREUEL (1998, p.47-48).

O homem "grávido *da* esperança" se fez presente no século XIX. Num processo abortivo, sucedeu-lhe o homem pleno de dúvida, sofrido, desiludido. A simplicidade e a crença numa verdade absoluta, numa razão clara e distinta, foram substituídas pelo enigma, pela artificialidade. O repensar a *existência* fez-se necessário.

O século XX é palco para as reflexões de *Edmund Husserl*. Exigindo uma filosofia *como saber rigoroso*, porque irrefutável e possibilitadora da percepção originária, *Husserl* – filósofo de expressão alemã – deixando-se guiar em meditações, orientadas pelo objetivo de se conferir às ciências um fundamento absoluto, aplicou-se à fenomenologia dos primeiros fatos da consciência, de um modo que, embora semelhante a Descartes, progrediu com rigorosidade na determinação dos resultados.

Filósofo que buscou "um primeiro ponto de partida", *Edmund Husserl* não apenas possibilitou à fenomenologia uma gestação saudável como seu pensamento, apesar de "o tempo passar", continua sendo estudado e redescoberto pelos autores de ascendência fenomenológica, hermenêutica e pelos filósofos analíticos.

Com sua fenomenologia, que trouxe à luz várias filosofias, sobretudo o existencialismo, *Husserl* fez seguidores.

Entretanto, se por um lado, "... o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) procurou desenvolver uma nova ciência da experiência vivida, que tentasse compreender a especificidade da interpretação e do juízo humanos – algo que os românticos consideravam uma arte –, de forma mais abstrata e racional, sua tarefa nunca teve sucesso, e sua nova ciência da fenomenologia nunca decolou realmente"<sup>26</sup>, por outro, a "... fenomenologia constitui uma das mais importantes tradições de pesquisa dentro do campo das ciências sociais e humanas, sendo muito poucos os educadores matemáticos atentos ao modo como [a fenomenologia] pode intervir no estudo dos problemas do ensino aprendizagem e da formação de professores de matemática."<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> TURNBULL (2001, p. 151).

<sup>27</sup> PONTE (2002, p.86).



Ou ainda, se há quem considere que “a maior lição da fenomenologia (...) seria a impossibilidade da fenomenologia”<sup>28</sup>, há quem defenda que “... a fenomenologia aparece cada vez mais como o principal movimento de pensamento do nosso tempo”.<sup>29</sup>

“Pontos de vista”, como se pode observar. Há fundamentos rigorosos para “pontos de vista”? *Essa trama de “pontos de vista” foi a escolhida para se caminhar em direção ao fechamento do contato mais estreito com o entorno das idéias dos fundantes teóricos principais desta pesquisa: Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty.*

---

<sup>28</sup> LEBRUN, G. Note sur la phénoménologie dans *Les Mots et les Choses*. (Cf. ALLIEZ, 1996, p. 85).

<sup>29</sup> HENRY, M. *Phénoménologie matérielle*. PUF, 1990, p. 5 (Cf. ALLIEZ, 1996, p. 84).

## Referências Bibliográficas

ABRÃO, B; COSCODAI, M. (org.). **História da filosofia**. São Paulo: BEST SELLER, 2002. *The Crystal Cave*.

ALLIEZ, E. **Da impossibilidade da fenomenologia**: sobre a filosofia francesa contemporânea. Tradução: Raquel de Almeida Prado e Bento Prado Jr. São Paulo: EDITORA 34, 1996. *De l'impossibilité de la phénoménologie*.

BICUDO, M.A.V. (org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999a.

BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I.F. (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: OLHO D'ÁGUA, 1999b.

BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: CORTEZ, 2000.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: ZAHAR, 1988. *A Dictionary of Marxist Thought*.

COOPER, D.E. **As filosofias do mundo**: uma introdução histórica. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: LOYOLA, 2002. *World Philosophies – An Historical Introduction*.

COSTA, A. **Heráclito**: fragmentos contextualizados. Tradução: Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia**. Tradução: Odilon Soares Leme. São Paulo: ÁTICA, 2001. *Dictionnaire de psychologie*.

DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPF, Kurt-Hermann. **Dicionário de psicologia Dorsch**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis-RJ: VOZES, 2001. *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*.

FLAMMARION, C. Biografia de Allan Kardec. In: **Obras póstumas**. Tradução: Guillon Ribeiro. 17. ed. Rio de Janeiro-RJ: FEB, 1978. *Oeuvres Postumes*.

FROST JR., S.E. **Ensinaamentos básicos dos grandes filósofos**. Tradução: Leônidas Gontijo de Carvalho. 5. ed. São Paulo: CULTRIX, 1986. *Basic Teachings of the Great Philosophers*.

GILES, T.R. **Introdução à filosofia**. São Paulo: EPU, 1979.

GILES, T.R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GILES, T.R. **Dicionário de filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GREUEL, M. DA V. **Experiência, pensar e intuição**: introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo: UNIUBE, 1998.

HEIDEGGER, M. **Todos nós ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: MORAES, 1981.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 11. ed. Petrópolis: VOZES, 2002. v.1.

HIRSCHBERGER, J. **História da filosofia contemporânea**. Tradução: Alexandre Correia. 2. ed. São Paulo: HERDER, 1968. *Geschichte der Philosophie, Die Philosophie der Gegenwart*.

HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Tradução: António Fidalgo e Artur Mourão. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992b. *Pariser Vorträge*.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1991.

JERPHAGNON, L. **História das grandes filosofias**. Tradução: Miguel Peixe Dias. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992. *Histoire des Grandes Philosophies*.

KELKEL, A.L.; SCHÉRER, R. **Husserl**. Tradução: Joaquim Coelho Rosa. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1982. *HUSSERL*.

LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia**. Lisboa-Portugal: EDIÇÕES 70, 1986. *La Phénoménologie*.

MALGRAS, J. **Os pioneiros do Espiritismo**. São Paulo: DPL, 2002.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/MORAES, 1989.

MASIP, V. **História da filosofia ocidental**. São Paulo: EPU, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. France: GALLIMARD, 1945.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução: Maria E.G.G. Gomes. São Paulo: MARTINS FONTES, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 1999. *Phénoménologie de la Perception*.

MILL, J.S. **Sobre a liberdade**. Tradução: Alberto da Rocha Barros. [S.l.]: NACIONAL, 1942. *ON LIBERTY*.

MONDIN, B. **Curso de filosofia**. Tradução: Benôni Lemos. São Paulo: PAULINAS, 1986-1987. 3 v. *I Filosofi dell'Occidente*.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. 15. ed. São Paulo: MELHORAMENTOS, 1990.

PAULA, J. T. de. **Dicionário enciclopédico ilustrado: Espiritismo, Metapsíquica, Parapsicologia**. 3. ed. Porto Alegre-RS: BELS, 1976.

PIRES, H. **Os filósofos**. São Paulo: FEESP, 2001.

PONTE, J.P. da. Educação matemática de hoje e de sempre. **BOLEMA**. Rio Claro, ano 15, n. 17, p. 86, 2002. Resenha de: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999a.

QUINTANILLA, M.A. **Breve dicionário filosófico**. Tradução: Laura Nair Silveira Duarte. Aparecida-SP: SANTUÁRIO, 1996.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**. São Paulo: PAULINAS, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução: Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: NOVA CULTURAL, 1991. (Os pensadores). *Du Contrat Social*.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: SCIPIONE, 1994. *Dictionnaire de philosophie*.

SAIANI, C. **Jung e a Educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: ESCRITURAS, 2000.

SANTIDRIÁN, P. R. **Breve dicionário de pensadores cristãos**. Tradução: Laura Nair Silveira Duarte. Aparecida-SP: SANTUÁRIO, 1997. *Diccionario breve de pensadores cristianos*.

SAUSSE, H. Biografia de Hippolyte Léon Denizard Rivail. In: KARDEC, A. **O que é o Espiritismo**. 20. ed. Rio de Janeiro-RJ: FEB, 1978. *Qu'est-ce que le Spiritisme?*

### APÊNDICE 3 – PENETRANDO NO MUNDO DAS IDÉIAS DE MARTIN BUBER

Ele riu porque pensou que não eram capazes de atingi-lo. Não podia imaginar que eles estavam se exercitando em como não atingi-lo.  
Brecht<sup>1</sup>

Tendo vivido num ambiente propício para desenvolver suas idéias – séculos XIX e XX –, posicionou-se não onde existe a segurança da ciência enunciável, mas onde está a certeza do encontro com “aquilo que está encoberto”.

Não se desligava do mundo e a firmeza de suas atitudes demonstrava uma vida interior madura e consciente. Seu olhar parecia tocar a intimidade de seu interlocutor e a profundidade de seu semblante residia na presença de si mesmo. Possuindo uma grande fé no humano, e como vivesse o *Menschensein*, pôde superar suas dificuldades e buscar uma solução para o problema existencial do homem “do seu tempo”.

Detentor de uma compreensão aguda do sentido de liberdade pessoal, defendeu uma concepção de sionismo que, além de expressar um esforço de libertação e purificação interior, é um meio de elevar o nível social e cultural das massas judaicas. Acreditava-se com a vocação de levar os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo.

Através do diálogo, selou entre sua vida e sua obra um tipo de compromisso de relação: *Martin Buber*.

Vienense, e tido por muitos como um filósofo existencialista, *Buber* considera a "despersonalização" como o grande mal do seu tempo. Mais pensador do que filósofo ou teólogo profissional, defende que é na atitude dialogal que o interlocutor escuta, afirma e confirma o *outro*, ainda que seja uma relação de oposição.

Convidando ao homem, que caminha pelo conhecimento objetivo – homem esse que tenta aplicar o método tecnológico da experimentação aos problemas da experiência vivencial –, para que perceba um outro tipo de “existência”, onde os níveis

---

<sup>1</sup> Cf. WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: CULTRIX, 1988. p. 84.

mais profundos do significado humano se fazem presentes, exclusivamente, no relacionamento Eu-Tu, envolvidos pela aura da espontaneidade, *Buber* defende o “encontro” como sendo a condição fundamental para que a relação Eu-Tu ocorra. *A relação seria o que fundamenta a existência humana.*

Nesse mundo de Buber, pode-se dizer que a *intenção pedagógica* só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando. Esta é, aliás, uma das características da *fenomenologia da educação*.<sup>2</sup>

Tendo desenvolvido uma obra que representa grande contribuição para a reconciliação entre religiões, povos e raças, Martin Buber nasceu aos 8 de fevereiro de 1878, em Viena. Com o divórcio dos pais, a partir de 1881, em Lemberg, na Galícia, região judaica da Polônia austríaca, fica sob a responsabilidade dos avós paternos – numa atmosfera propícia para a piedade sadia e um profundo respeito pelo estudo.

Centro cultural e religioso, de vastas ramificações pela Europa oriental, em Lemberg, Buber permaneceu até 1892, tendo recebido instrução sobre o *hassidismo*, aprendido o hebreu e lido as Sagradas Escrituras. Aos 14 anos, voltou a morar com o pai. Entretanto a mentalidade de Buber foi definitivamente influenciada pelo avô – *Salomão Buber* –, hebraísta e autoridade sobre o Iluminismo judaico (*Haskalah*).

Movimento que revolucionou a vida judaica na Europa central, o *Haskalah* tirou o judaísmo dos moldes medievais em que estava, introduzindo-o na vida moderna.

Matriculando-se no ginásio polonês de Lemberg, Buber é envolvido pela filosofia, entre seus 15 e 17 anos. Nesta idade – 17 anos –, entra em profunda crise existencial, por causa dos “limites do tempo e do espaço”. Socorrido por *Kant*, através da obra *Prolegômenos*, constatou que “espaço” e “tempo” – que não afetam o ser das coisas existentes – “são formas que entram na constituição dos sentidos e através das quais se dá a percepção das coisas”.

Em 1896, matriculou-se para estudos de Filosofia e História da Arte, na Universidade de Viena, inserida numa cultura aberta ao mundo intelectual: eslavos, judeus, românticos, usufruíam da atmosfera neo-romântica e o diálogo lírico se fazia

---

<sup>2</sup> REZENDE (1990, p. 14).

presente em sua forma de criação e expressão. O ambiente social e cultural de Viena arrastam Buber para a literatura, filosofia, arte e o teatro, levando-o ao esquecimento de suas raízes judaicas que, no entanto, ressurgiriam no final de seus cursos universitários.

Em 1901, frequenta a Universidade de Berlim, onde *Wilhelm Dilthey* e *Georg Simmel* (1858-1918) foram seus professores. *Simmel*, de Breslau, filósofo neokantista e sociólogo alemão, *admitia a objetividade das exigências morais*.

Envolvido pelo pensamento da época, Buber, assim como os jovens judeus de sua geração, acompanhou o movimento de ocidentalização. Inserido num cenário de revoluções intelectuais, idéias ousadas, de revolta contra o hegelismo, o empirismo crítico e o idealismo, que durante mais de um século dominaram a filosofia alemã, Buber dedicou-se ao estudo da filosofia ocidental e mundial, tendo estudado *Nietzsche*.

Em Leipzig, Zurique e Berlim, realizou pesquisas e estudos em arte, psicologia, psiquiatria e sociologia, tendo se doutorado em Filosofia, no ano de 1904, pela Universidade de Berlim. Nesta cidade não só entrou em contato com a *Neue Gemeinschaft*, comunidade cujo lema era viver profundamente a humanidade do homem, como, também, conheceu e foi influenciado pelo filósofo cultural *Gustav Landauer* (1870-1919).<sup>3</sup>

Membro ativo na comunidade universitária, Buber participava de seminários, tendo exposto dois trabalhos: um sobre *Jakob Boehme*<sup>4</sup> e outro intitulado *Antiga e nova comunidade*. Na apresentação deste trabalho, Buber teria afirmado “nós não queremos revolução, nós somos a revolução.”<sup>5</sup>

Em Viena, ainda em 1904, Buber tornou-se editor do jornal sionista *Die Welt* (*O mundo*). Divergências ideológicas com o chefe, presidente e fundador do movimento sionista – *Theodor Herzl* –, levam Buber a se desligar do *Die Welt*,

---

<sup>3</sup> Landauer, preocupado com a dimensão espiritual do anarquismo – os homens são, por natureza, bons e sociáveis, não tendo necessidade do estado ou de um governo –, ataca o marxismo autoritário, por considerá-lo opressivo e um obstáculo ao desenvolvimento e à libertação humana. Tinha a convicção de que uma revolução para superar o estado era desnecessária, tendo-se, isto, sim, de mudar a natureza e a qualidade dos relacionamentos.

<sup>4</sup> Jakob Boehme (1575-1624), teosofista alemão que afirmava ser, toda a criação, uma manifestação de Deus (Cf. Japiassu e Marcondes, 1991, p. 39).

<sup>5</sup> GILES (1989, p.178)



mudando-se, novamente, para Berlim. Havia sido escolhido para ser secretário, nos primeiros Congressos do movimento sionista, em virtude de sua participação ativa, mas chefiou uma revolta de cisão dentro do movimento.

Em Berlim, junto com amigos, fundou a editora *Jüdischer Verlag* que, através de publicações, cria o movimento nacionalista judaico, na Europa central, tendo sido o editor do jornal *DER JUDE*, entre os anos de 1916 a 1924. Com o objetivo de aprofundar seu conhecimento sobre o espírito e a cultura do povo judaico, Buber dedicou-se ao estudo de textos e tradições do hassidismo.<sup>6</sup> Centrado no “espírito criativo”, o hassidismo...

...colocava como fundamento de seus ensinamentos a valorização do emocional, da vida e da igualdade entre os seres, [e suas idéias] saíam da Polônia, Lituânia, Ucrânia, para atingir toda a Europa Oriental. A criação é Deus [e] o mundo é emanção divina. O mal é envoltório do bem [sendo que] Deus também reside no homem, [cujas] centelhas seriam manifestadas pela simplicidade do convívio espontâneo e criativo. Valoriza-se o corpo que alegremente se solta nos cantos e nas danças para libertar a energia criadora. Procura-se e acha-se Deus na relação pessoal com o outro [sendo a alegria] a afirmação alegre e prazerosa do mundo externo, e também alegre penetração no mundo escondido das coisas aparentes.<sup>7</sup>

Estudando ensinamentos e vidas dos grandes mestres hassídicos – catalogando e reformulando –, delineia *sua própria* Filosofia e, em 1923, publica *Eu e Tu*, a mais importante das suas obras.

Nomeado professor, em 1923, para a cadeira de História da Religião e Ética Judaica<sup>8</sup>, na Universidade de Frankfurt, Alemanha, de 1926 a 1930, juntamente com o teólogo católico, *Josef Wittig*, e o médico e psicoterapeuta protestante, *Viktor von Weizsacker*, edita o periódico *Die Kreatur*, focando problemas sociais e pedagógicos relacionados à religião.

---

<sup>6</sup> Movimento religioso judaico, iniciado em meados do Século XVIII por Israel bem Eliezer de Mesbitsch (1700-1760), chamado Baal Chem Tov, o "mestre do bom nome" (nome de Deus).

<sup>7</sup> SECH (1985, p. 2-3).

<sup>8</sup> “Em 1923, Buber é nomeado professor de História da Religião e Ética judaica, e subsequente, da História das Religiões, na Universidade de Frankfurt-am-Main” (Cf. GILES, T.R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989. p. 178).

*Buber* é destituído do cargo de professor pelos nazistas que, em 1933, substituem sua cadeira por História das Religiões. Deixando o magistério, retira-se para a aldeia de Heppenheim-im-Bergstrasse, onde permaneceu até 1938, encorajando a comunidade judaica frente aos suplícios que lhe eram impostos.

Em 1938, em virtude da crescente opressão nazista, Buber – considerado um mediador entre judaísmo e cristianismo, entre judeus e alemães, entre judeus e árabes – deixa a Alemanha para residir na Palestina, aceitando o convite da Universidade Hebraica de Jerusalém para ensinar Sociologia. Assume a cadeira de Filosofia Social, iniciando um período de intensa atividade intelectual.

Aprofundando-se em diversas áreas, tendo pesquisado sobre a Bíblia, Judaísmo, Hassidismo, num enfoque político, sociológico e filosófico, *Buber* lutou em prol do verdadeiro humanismo hebraico, e considerando como elemento essencial a colaboração entre árabes e judeus, na criação de uma nova Palestina, *Buber é destacado “entre os filósofos existencialistas que tiveram forte influência na Educação”*.<sup>9</sup>

Como se sabe<sup>10</sup>, a *filosofia existencialista* provocou grande renovação no ambiente da educação, cuja tarefa consiste em afirmar a existência concreta do aluno, aqui e agora. A existência do ser humano está "sempre sendo", se formando, não é estática, pois o homem precisa decidir-se, comprometer-se, escolher. Ou seja, o homem precisa encontrar-se com o outro, uma vez que sua existência não é igual à de outra coisa qualquer.

Desafio, decisão, diálogo, dúvida, incorporam-se à pedagogia contemporânea. É nesse sentido que se afirma *a grande contribuição da fenomenologia, recolocando na Educação a preocupação antropológica*.

O *encontro* direto com o homem concreto, real, foi o ponto de partida da *concepção pedagógica buberiana*: não o pensar e falar sobre o homem, a reflexão da

---

<sup>9</sup> Ver GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: ÁTICA, 2002. p. 160.

<sup>10</sup> Id.

situação, mas o relacionamento vivo *com* ele, o diálogo entre "eu e tu", a sua *criação* e o *próprio engajamento pessoal*.

*No papel de professor ou em modalidades de formação de adultos, para Buber, os caminhos não existem para olhar ou descrever, mas para "caminhar", sendo necessário ouvir e não copiar, "fazer algo" e não pensar "se podemos fazer algo". É no diálogo, dado numa sociedade humana, que a vida se torna uma plenitude – "o homem com o homem" –, pois, no tu, o homem se torna eu.*

...em todos os seus níveis, as pessoas confirmam-se entre si de um modo prático, nesta ou naquela medida, em suas qualidades e capacidades pessoais, e uma sociedade pode ser considerada humana na medida em que os seus membros se confirmam reciprocamente (...). A base da vida do homem com o homem é dupla e é una: o desejo de todos os homens de serem confirmados pelo que são, mesmo pelo que podem vir a ser, pelos demais homens; e a capacidade inata do homem de confirmar os seus semelhantes dessa maneira. Que essa capacidade está tão incomensuravelmente postergada constitui a verdadeira fraqueza e discutibilidade da raça humana; a humanidade real só existe onde essa capacidade se revela.<sup>11</sup>

No mundo das idéias de *Martin Buber*, a "criação" ou "educação" é exclusivamente *coisa de Deus*: a criatura "homem", que molda e transforma coisas criadas, não pode criar. Entretanto, o homem pode abrir-se e abrir os outros, para o que é criativo. No "abrir o outro", o educador só consegue êxito quando lhe oferece confiança.

Pode-se, assim, num acréscimo, dizer que, nos dias de "hoje", da forma como a escola é organizada, os seus limites são evidentes e o professor pode muitas coisas, mas, como educador está condenado ao fracasso.

Segundo *Buber*, se um professor só se encontra com os alunos em determinadas horas para instruí-los, sem conviver com eles em outras ocasiões, sem compartilhar com eles a multiplicidade dos dias, só excepcionalmente conseguirá um efeito construtivo, pois o contato entre eles é demasiadamente momentâneo, interrompido e excessivamente utilitário.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> BUBER, M. "Distance and Relation". *Psychiatry*, 20:97-104, 1957. (Cf. WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1988, p.78).

<sup>12</sup> CF. MÄRZ (1987, p. 139-141).

Conta-se<sup>13</sup> que *Jacob Levy Moreno* (1890-1974), o criador do Psicodrama, e para quem a essência de nossa existência é a “fome de criar”, ao conhecer o *hassidismo*, convive com Martin Buber, enriquecendo-se ainda mais e dando linhas definitivas na utilização da teoria do *encontro*, aplicando-a na terapia.

Ambos publicam seus artigos na revista *Daimon* – 1918-1920 – e desse convívio cultural, se reforçam, em Moreno, suas idéias sobre [a] teoria do encontro, pois, desde jovem, juntamente com outros colegas contemporâneos, todos adolescentes, já haviam fundado uma religião do *Encontro*, dividindo com os outros o que possuíam: a pobreza, mas se dispondo a compartilhar com os passantes, as suas idéias e as dificuldades deles.<sup>14</sup>

Formado em Filosofia e História da Arte, *Buber* realiza estágio com o psiquiatra e neurologista alemão *Paul Emil Flechsig* (1847-1929), em Leipzig, onde existiam estudantes de *Wundt*. Aperfeiçoa seus conhecimentos com o psiquiatra suíço *Eugen Bleuler* (1857-1939), em Zurich, dedicando-se, também à sociologia.

Enquanto *Bleuler* tornou-se um psiquiatra conhecido pelo seu trabalho no campo da esquizofrenia, tendo sido diretor do hospital de saúde mental onde *Jung* exerceu seu primeiro compromisso profissional em psiquiatria, *Flechsig* descreveu (1896) o percurso da radiação visual.

A teoria de *Flechsig* não, apenas, influenciou o Século XX, como conduziu à descoberta, cerca de cem anos mais tarde, de que uma função cerebral não reside, totalmente, numa determinada região do cérebro, estando em jogo operações integradas das áreas contíguas.

Em 1957, *Buber* pronuncia diversas conferências nos Estados Unidos, onde *Carl Rogers* (1902-1987) traça paralelos das idéias buberianas com suas atividades psicológicas e psicoterápicas.

Segundo *Rogers*, para ganhar consciência do seu próprio *eu*, o homem *tem de comunicar com outros*.

Pressuposto intuitivo, cuja verificação experimental está sendo, cada vez mais, fornecida pelas pesquisas sobre privação sensorial, mostrando que o homem é incapaz

---

<sup>13</sup> SECH (1985, p. 4).

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 3.

de manter a sua estabilidade emocional durante períodos prolongados em comunicação exclusiva consigo mesmo.

*Questionamentos oportunos*: esse pressuposto de *Rogers*, não estará presente naquela “relação” professor-aluno que apresenta ausência de “zelo heideggeriano”? Seria possível estabelecer-se, aqui, um paralelo com o que os *existencialistas* definem como *encontro*, bem como qualquer outra forma de crescente consciência do “eu” que ocorra como “resultado de relações com um outro indivíduo”?

Uma fala é vazia quando o homem não escuta, passa por cima do dizer silencioso do Ser – a essência do ente que somos e de tudo que é – e, por não ter escutado, não revela seu discurso com autenticidade. O discurso que é compreendido, mas que não veicula comunicação compreensiva e interpretativa, mas apenas os sentidos das palavras, faz surgir a palavra vazia. O que é primordial na fala vazia é o poder dizer alguma coisa, não importa o quê.<sup>15</sup>

Por estar no mundo, o homem tem como essência o discurso.

No discursar falando, o homem expressa sua inteligibilidade acerca da compreensão que tem do mundo. “Nesse ato de compreender o seu horizonte de existência, está implícita a presença do *outro*. Ele está no mundo e o partilha com os demais entes.”<sup>16</sup>

Para *Carl Rogers*, os grupos terapêuticos apresentam uma *característica existencial*, pois acentuam “o aqui e o agora” e, coincidindo com o pensar de Buber,

...a essência real da terapia não é tanto a memória do passado, a exploração de problemas em si, ou a admissão de conhecimentos, mas, muito mais a experiência direta da terapia do relacionamento. [Trata-se] de um relacionamento experiencial entre cliente e terapeuta. A terapia consiste em experiências com o “self”, numa ampla escala de meios, num relacionamento emocionalmente expressivo com o terapeuta. [Quando há] completa unidade de experiências em relacionamento [há] um relacionamento real Eu-Tu, um viver interminável entre cliente e terapeuta.<sup>17</sup>

*Edmund Husserl* se faz presente, nessas considerações, levantando o véu de sobre a sintonia homem-civilização-fala, que forma uma unidade inseparável, pois

---

<sup>15</sup> HEIDEGGER (2002, p. 218-230).

<sup>16</sup> Sugestão de leitura: DANYLUK (2002, p. 22-23).

<sup>17</sup> SECH (1985, p. 4-5).

“Antes mesmo de notá-lo, no todo, estamos sempre conscientes do horizonte aberto do nosso companheiro (...) como aqueles com os quais eu posso entrar em relação de empatia real e potencial, imediata ou mediata, um conviver com os outros.”<sup>18</sup>

Tudo se passa *como se*, dentro do contexto do pensamento buberiano, no “encontro” estivesse uma compreensão para a relação *professor-aluno*, à medida que, reconstruindo-a sob um novo olhar pleno de intencionalidades, seus personagens vivenciam um “encontro de aprender-ensinar-aprendendo e ensinar-aprender-ensinando”. Nessa aura propriamente humana do encontro, o “TU do EU” é salientado e o relacionamento caracteriza-se por uma mutualidade explícita de compreensão e de linguagem. É a experiência de encontro entre o educador e o educando, é a intenção pedagógica conforme entendida pela fenomenologia da educação.

Apesar de *Buber* considerar que a doutrina de Heidegger, embora tenha valor como apresentação das relações de um com o outro de diversos ‘seres’, abstraídos da vida humana, não é válida para a vida humana em si e para sua compreensão antropológica, numa linguagem heideggeriana, pode-se afirmar que *professor-aluno se mostram mundanamente mediante um encontro que se revela na relação vivencial, concreta, existencial*.

Pode-se, ainda, dizer que professor-com-os-alunos significa estar em estado de “cuidado” que só é expresso no encontro. Quando não existe o estado de solicitude, surge a “palavra vazia”. O essencial no encontro professor-aluno, EU-TU, é o poder dizer alguma coisa.

De acordo com *Husserl*, “Civilização é uma comunidade daqueles que podem se expressar reciprocamente, de modo normal e plenamente inteligente”.<sup>19</sup>

*Qual o significado desse pensamento de Husserl para a Educação?*

---

<sup>18</sup> HUSSERL, E. A origem da geometria. Tradução de Maria Aparecida V. Bicudo. In: HUSSERL, E. *The crisis of Europe an Science*. North Western University Press, 1970. p.8. (Cf. DANYLUK, 2002, p. 23).

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 7. (Cf. DANYLUK, 2002, p. 19).

Na sala de aula, ambiente propício para que aconteça a relação *professor-com-os-alunos*, os EU-TU podem se expressar reciprocamente, no encontro. No “cuidado” do EU para com o TU surge o desdobramento da compreensão existencial em interpretação e comunicação, envolvendo possibilidades de atos e modos de conhecer, ainda que se tenha tão somente “uma fala vazia”, ou estados “pré-reflexivos”.<sup>20</sup> O EU professor *não é*, nunca, *sem* o Tu aluno, pois, no encontro pedagógico original, o EU que ensina torna-se TU que aprende e, o TU que aprende, torna-se EU que ensina.

*Martin Buber* não se deixou rotular por um sistema doutrinário. Portanto, classificá-lo como existencialista desvirtua o sentido de sua vida e sua obra. Qualificando-se como “atypischer Mensch” (homem atípico), *seu compromisso é com a experiência concreta, com a vida*.

O apelo para decisões livres e responsáveis, dá à *existência* seu conteúdo e, ao existencialismo, seu ponto de enfoque: a tarefa principal do indivíduo, consciente de sua vocação de homem, consiste em alcançar a auto-realização autêntica. E, segundo Buber, essa auto-realização se dá mediante decisões firmes e responsáveis.

A *existência* é um panorama de possibilidades que se encontram num mundo de fatos, onde o vislumbrar de problemas reais permite a visão do *todo*. Nesse sentido, *Buber* procura focar as questões mais prementes, situando-se dentro delas: “Não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas lidero um diálogo.”<sup>21</sup>

A revisão de perspectivas sobre o *sentido* da existência e o comprometimento praxis-logos acham-se presentes na essência – estruturada como um círculo – do seu pensamento.

Aqui uma das principais características da proposta de *Buber*.

---

<sup>20</sup> Pré-reflexivo envolve um conhecimento que ainda não é expresso de forma proposicional.

<sup>21</sup> Citação de Giles, mas sem referenciar a bibliografia. (GILES, 1989, p. 180)

Sem se desligar do mundo, viveu plenamente as tarefas que lhe eram apresentadas. Amável ao acolhimento, à abertura aos outros, apresentando firmeza de personalidade quando se tratava de defender um ponto de vista considerado como certo.

Dois períodos de sua vida, estreitamente unidos, são muito marcantes: o alemão (até 1938) e o israelense (de 1938 até a sua morte). Tendo permanecido voltado para o humano, o diálogo é uma constante em cada aspecto de sua vida – filosófico, religioso político ou existencial – e de sua obra.

Do primeiro período, *EU E TU*, publicado em 1923, viria fundamentar suas obras posteriores, que versavam sobre educação, sociologia, política e antropologia filosófica, enriquecendo-as com experiências existenciais da *filosofia do diálogo*. Embora trate os temas separadamente, percebe-se a presença de uma unidade que os relaciona, tornando-os *equifundamentantes de suas reflexões*: é a principal característica de sua filosofia. Seus estudos sobre Judaísmo e o Hassidismo, no segundo período, refletem a intuição primitiva apresentada, já, em seus *Ensaio sobre o Judaísmo* publicado em 1909.

É na experiência concreta que se coloca a gênese e o desenvolvimento de sua reflexão. Obra e vida, reflexão e ação, logos e praxis são intimamente relacionados. Seu pensamento e sua filosofia sempre dialogaram diretamente com as mais profundas preocupações humanas em todas as suas obras.

Das influências sofridas, o Hassidismo provoca-lhe a nostalgia do humano. Em suas transcrições do legado e das meditações sobre o sentido e a mensagem desse movimento místico-religioso, Buber oferece, na obra *A lenda do Baal Schem (Die Legende des Baal-Schem, 1954)*, a chave para a captação do foco central da sua indagação filosófica: a relação dialógica do Criador e a criatura ou do Eu-Tu.

A preocupação com o homem, – o homem em sua totalidade –, e com a atualidade da vida pessoal, em sua realidade relacional, apresenta uma unidade interconexa de todos os escritos de *Buber*. A idéia fundamental no seu pensamento: é só nas diversas concretizações da existência normal e, precisamente, em seu aspecto de normalidade, que a realidade do homem se manifesta na sua totalidade.



Essa posição reflete a influência clara do hassidismo no seu pensamento, sendo impossível entendê-lo sem considerar esse movimento.

*Como pode o homem chegar a viver a totalidade?* Com o hassidismo, Buber aprendeu que a tarefa do homem e de todo o homem consiste em afirmar o mundo, e a si próprio, através de Deus, e, portanto transformar ambos. Essa é a tarefa e o destino *do homem no mundo*: a realização da verdadeira humanidade do homem, em termos, da genuína relação.

De *Feuerbach*, recebeu um impulso decisivo para a construção de sua filosofia do diálogo. Ao considerar o homem como o objeto mais importante da filosofia, ou seja, como a relação entre o eu e o tu, *Feuerbach* impulsiona o *sentido* do Eu e do Tu e, de um modo geral, a *questão antropológica* buberianos.

Em *Feuerbach*, há uma distinção entre eu e tu, espécie de “rejeição” ao idealismo: “O homem, individualmente, não possui a natureza humana em si mesmo nem como ser moral nem como ser pensante. A natureza do homem não é contida somente na comunidade, na unidade do homem com o homem, mas numa unidade que repousa exclusivamente sobre a realidade da diferença entre eu e tu.”<sup>22</sup>

Intérprete dos mais originais e profundos da espiritualidade e do humanismo judaicos do século XX, *Buber* denunciou, em *Feuerbach*, a substituição da relação com Deus pela relação eu e tu, retomou-lhe a *intuição*, e dirigiu seus interesses à relação entre os seres humanos. No seu entendimento, *Feuerbach* foi impedido, pelo seu próprio método postulativo, de levar adiante suas intuições e afirmações.

“O que podemos fazer?”, “O que devemos fazer?”, “O que temos o direito de esperar?”, “O que é o homem?”, perguntou *Kant*. Há íntima relação entre as idéias de *Buber* e o princípio kantiano no plano da moral:

A relação com o TU é imediata [sendo que entre] o Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação (...). Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro. Diante da imediatez da relação, todos os meios tornam-se sem significado. Não importa também que meu TU seja ou possa se tornar, justamente em virtude de meu ato essencial, o ISSO de outros EUS (um objeto de

---

<sup>22</sup> FEUERBACH, L. Princípios da filosofia do futuro. [S.l.:s.n.]. Fonte de informação: ZUBEN, N.A. von. Introdução e tradução. In: BUBER, M. **EU e TU**. São Paulo: CENTAURO, 2001. p. xxv.

experiência geral'). Com efeito, a verdadeira demarcação (...) não se situa entre a experiência e a não-experiência, nem entre o dado e o não-dado, nem outro o mundo do ser e o mundo do valor, mas em todos os domínios entre o TU e o ISSO; entre a presença e o objeto.<sup>23</sup>

Em *Buber*, não se tem, simplesmente, uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou uma fenomenologia da palavra, mas, sobretudo, uma ontologia da relação. O sentido de conceito de relação, designando o que de essencial acontece entre seres humanos e entre o homem e Deus, constitui-se na principal *intuição* de *Buber*: não se deve tratar o semelhante, simplesmente, como meio, mas também como um fim.

Entretanto há vários modos de se tratar o Tu como meio – peço-lhe ajuda – assim como, também, há modos em que se é tratado como meio. *Onde* a totalidade do homem está presente e *onde* existe total reciprocidade, o *encontro* é um dos *modos* de Eu-Tu.

Com a ajuda de *Kant*, aceita que o espaço e o tempo não são nada mais que formas – que entram na constituição dos sentidos – através das quais efetua-se a percepção das coisas que em nada afetam o ser das coisas existentes (*Prolegômenos a toda metafísica futura*, 1783): “... o Ser mesmo está subtraído tanto ao infinito quanto ao finito espacial e temporal, pois que não faz senão aparecer no espaço e no tempo, e não se esgota a si mesmo nesta sua aparência. Eu começava então a perceber que há o eterno, muito diferente do infinito, e que, não obstante, pode haver uma comunicação entre eu, homem, e o eterno.”<sup>24</sup>

*Nietzche* (*Assim falava Zaratustra*, 1883-1885), com sua visão do tempo *como eterno retorno*, marcou profundamente o pensamento de *Buber*. *Dilthey*, *Simmel*, *Rosenzweig*<sup>25</sup>, *Landauer*, cada um, a seu modo, tem sua influência sobre esse importante interlocutor nos esforços de reaproximação entre árabes e israelenses e no restabelecimento de diálogo com instituições e intelectuais da Alemanha, nos anos após a Segunda Guerra Mundial e após a Guerra de Independência de Israel.

---

<sup>23</sup> BUBER (2001, p. 13-14).

<sup>24</sup> BUBER, M. O problema do homem. [S.l.: s.n.]. Ver: ZUBEN (2001, p.xii).

<sup>25</sup> Franz Rosenzweig, líder da Academia Judaica Livre de Frankfurt e amigo íntimo de *Buber*, tendo-o influenciado com sua obra *Der Stern der Erlösung* (*A estrela da Redenção*).

Conceitos utilizados por *Buber*, e cujo sentido se aproxima do intuicionismo, resultam da influência exercida por *Dilthey*: atitudes "pré-cognitiva" e "pré-reflexiva" existentes entre o homem e o ente que se lhe defronta no evento da relação dialógica. São atitudes que se caracterizam como "situação no mundo".

Amigos desde 1900 e interessados no estudo da mística, o conceito de comunidade e o método de interpretação da obra de Mestre Eckart, utilizados por *Landauer*, chamaram a atenção de Buber que, tributário de uma época, revela em suas obras um compromisso com a vida, realizada e confirmada na concretude do 'cada-dia'.

*O sentido do estudo da existência humana* resultou uma postura cética não só para com os sistemas filosóficos, mas também para com a atitude filosófica de um modo geral, levando Buber a distinguir "abstração" e "conhecimento antropológico". A filosofia e o filosofar são primordialmente *atos de abstração* que separam da vida, enquanto a antropologia filosófica, realizada como um *ato vital*, procura abordar o fluxo concreto da vida, partindo do seu interior.

De intelectual alemão a pensador judaico: o estudo sobre a vida dos místicos alemães Mestre *Eckart* e *Angelus Silesius* – mística hassídica – transforma seu pensamento. O descontentamento consigo mesmo e a procura por fundamentos de sua própria existência levam-no para o estudo das fontes da mística e dos ensinamentos judaicos. É na lealdade para com o seu povo que está a raiz de sua paixão pelo humano.

Eis que entra em cena *Kierkegaard* – um "estímulo intelectual", que rejeitava o racionalismo filosófico com a fé religiosa – e, de uma fase mística, *Buber* passa por uma fase existencial (*Daniel*, 1913). Entendeu a obra de *Kierkegaard* como uma exigência, ou seja, *toda a filosofia deve centrar-se na existência concreta do indivíduo*. Nesse sentido, a união com o Absoluto não é mais procurada, pois é ilusória, e o conceito de unidade é substituído pelo de *relação* que é fundamental para a compreensão do sentido da existência humana: a relação, o diálogo, será o testemunho originário e final da existência humana.

Com seus estudos sobre o Hassidismo, em especial a obra *Die Erzaehlungen der Chassidim (Histórias do Rabi)*, – revelações do sentido religioso e humano da existência concreta dos tzadikim – Buber presenteou ao Ocidente, enriquecendo a literatura universal, com uma das tradições religiosas de grande riqueza mística e espiritual, cheia de piedade.

Os hassidim narravam, entre si, histórias, lendas sobre seus líderes, os *tzadikim*, sendo que...

... a palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso: transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento, recebendo consagração de um ato sagrado. [Mas] o que os hassidim narravam em louvor de seus mestres não podia ser enquadrado em qualquer molde literário já formado ou em formação (...) O ritmo interno dos hassidim é por demais acelerado para a forma calma de narrativa popular, [pois] queriam dizer muito mais do que ela podia conter. (...) devido à vida dos tzadikim e à alegria elevada dos hassidim, [a lenda] é metal precioso, embora por vezes impuro, misturado à escória.<sup>26</sup>

Entendendo ter como tarefa, a “informação”, no sentido de dar formas às lendas contadas pelos hassidim, apesar de Buber narrar, apenas, o que ouviu ou encontrou, foi criticado: teria utilizado a massa informe das lendas como um veículo de suas próprias idéias a respeito da mística hassídica. Em seu trabalho *Meu caminho para o Hassidismo*, Buber, referindo-se ao seu primeiro encontro com o Hassidismo – ocorrido na infância –, afirmou que recebeu tudo como uma criança, não como pensamento, mas como imagem e sentimento.<sup>27</sup>

Os anos passam e, ao procurar raízes e auto-afirmação, Buber encontra no movimento sionista, o seu retorno ao Judaísmo. A leitura do *Testamento de Israel Baal-Schen-Tov* leva-o a experimentar a alma hassídica, vislumbrando *o significado primitivo* de ser judeu: reconhece a idéia do homem perfeito, descobrindo em si a vocação de proclamar isto ao mundo.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> BUBER, M. História do rabi. [S.l.:s.n.]. p. 11-13. Fonte: ZUBEN (2001, p. XXXII-XXXIII).

<sup>27</sup> ZUBEN (2001, p. xxxiv).

<sup>28</sup> BUBER, M. Meu caminho para o Hassidismo. [S.l.:s.n.]. p.89 de ‘Hinweise’. Fonte: ZUBEN (2003, p. xxxiv-xxxv).

Surgido na Polônia, no século XVIII, o Hassidismo – que não admite divisão entre ética e religião – apresentava como característica um esforço de renovação da mística judaica, ou seja, uma reação contra o rabinismo tradicional, na sua tendência legalista e intelectual, enfatizando a piedade e o amor de Deus, cujas raízes estão nos Profetas e nos Salmos. Trata-se de um contexto onde a ética não se limita a uma ação ou a uma regra determinada, não havendo distinção entre a relação direta com Deus e a relação com o companheiro. Deus pode ser contemplado em cada coisa e atingido em cada ação pura.

O ensinamento hassídico é essencialmente uma orientação para uma vida de fervor, em alegria entusiástica. [Não é] uma teoria que existe independentemente de uma realização, mas é a complementação teórica de vidas realmente vividas por tzadikim e hassidim. [É] um novo tipo de relação entre o mundo e Deus, [afirmando] a realidade do mundo como mundo-em-Deus (...). Já que o mundo é a morada de Deus, ele se torna um sacramento [sendo] a separação entre a ‘vida em Deus’ e a ‘vida no mundo’ o pecado original e a doença infantil de toda ‘religião’. [Na] reciprocidade da relação entre o humano e o divino, na realidade do Eu e do Tu [o] hassidismo tornou manifestas, em todos os seres e todas as coisas, as irradiações divinas e ensinou como se aproximar delas.<sup>29</sup>

Por expressar grande beleza, resgata-se, aqui e agora, a relação de dependência entre o tzadik e o povo, entre “entusiasmadores e entusiasmados”, entre o tzadik e seus discípulos. Nesta relação, ou seja, nesta inter-relação “o mestre ajuda os discípulos a se encontrarem e, nas horas de depressão, os discípulos ajudam o mestre a reencontrar-se. O mestre inflama as almas dos discípulos e eles o rodeiam e iluminam. O discípulo pergunta e, pela forma de sua pergunta, evoca, sem o saber, uma resposta no espírito do mestre, a qual não teria nascido sem essa pergunta.”<sup>30</sup>

*Buber* exprime a realidade que liga o homem ao homem com o termo “inter-humano”. Em *Elementos do inter-humano* distingue entre as categorias sociológicas e psicológicas e a categoria do inter-humano.

Na categoria inter-humano, o que importa é que, “para ambos os sujeitos, o outro ocorra como o outro particular e que cada um se torne consciente do outro. Assim se relaciona com ele de tal modo que não o olha ou considera como objeto e,

<sup>29</sup> BUBER, M. História do rabi. [S.l.:s.n.]. p. 11-13. Fonte: ZUBEN (2001, p. xxxvi-xxxvii).

<sup>30</sup> Ibid., p.25. Fonte: ZUBEN (2001, p. xxxix).

sim, como companheiro, num acontecimento vivencial. Tal acontecimento vivencial não se equaciona com a observação e objetivação do outro. O verdadeiro ser do homem consiste na mutualidade sem oposição.”<sup>31</sup>

Buber se mostra a favor das pessoas e contra o indivíduo: o fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo nem o agregado. O indivíduo é um fato da existência à medida que se coloca numa relação viva com outros indivíduos; o agregado é um fato da existência, na medida em que é constituído de unidades vivas de relação.

Evidentemente, *Buber* reconhece que um relacionamento *tu*, mesmo entre homem e homem, pode suceder sem que haja plena reciprocidade. É o que se daria na relação “professor-aluno”, “psicoterapeuta-paciente”, “pastor-fiel”, pois a plena reciprocidade é impossível por causa da própria natureza do relacionamento.

Todavia, no contexto do pensamento de Buber, essa falta de reciprocidade não impede que o encontro eu-tu possa e até deva realizar-se. Assim é que, na relação professor-aluno, para o professor há uma verdadeira inclusividade do aluno na totalidade de seu ser. Mas, do lado do aluno, a relação não pode ser inclusiva. Trata-se de uma situação descrita por Buber em termos de “inclusividade unilateral”.<sup>32</sup>

O levantar do dedo, o olhar questionador, são sinais concretos dessa unilateralidade: há uma estrutura de proporção e limites que não podem ser superados pela dominação ou exploração do aluno. Trata-se de uma relação que exige a prática do ascetismo por parte do sujeito maior.<sup>33</sup>

O “experimentar o outro lado” é indispensável, visto que a inclusividade, mesmo quando unilateral, é a realização completa da pessoa submissa, da pessoa desejada, do companheiro, pela atualidade do ser.

No Hassidismo, que marcou decisivamente seu pensamento e sua vida, **Buber** toma consciência da tarefa e do sentido da existência humana no mundo, não se interessando tanto em perguntar se esta ou aquela visão de mundo é válida, mas antes

---

<sup>31</sup> GILES (1989, p. 209-210).

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 211.

<sup>33</sup> BUBER, M. Distância e relação. [S.l.: s.n.]. Fonte: GILES (1989, p. 21).

em perguntar se esta ou aquela é uma visão que surge apenas do intelecto ou se provém da totalidade do homem.

É o seu interesse pela situação total do homem no mundo que o coloca, eminentemente, na tradição existencialista. Portanto, pergunta *Que é o homem?*

No entanto, considera, só quando o homem realizar, com todo o seu ser, as relações que lhe são possíveis, conseguirá realmente conhecer o homem. Como as profundezas da questão sobre o ser do homem se revelam apenas ao homem solitário – o homem que, por natureza ou destino, está só consigo mesmo e sua problemática é que consegue, no encontro consigo mesmo, descobrir o homem em si próprio e a problemática humana na sua problemática –, o caminho para a resposta encontra-se através do homem, que supera a solidão sem perder o poder de questionar.

Só o homem com o homem proporciona uma imagem fiel daquilo que é o homem essencialmente. A partir dessa imagem, pode-se aproximar da resposta à questão “que é o homem?”

*Husserl* não considerou a questão sobre o homem como tal. No entanto, faz afirmações pertinentes ao assunto: o homem exerce sua função de criar fatos culturais no mundo da vida, sendo o centro desse mundo. O problema do homem é o problema de uma totalidade e estrutura específicas. A humanidade, em geral, é essencialmente a existência do homem em Indivíduos, que são ligados entre si para formar gerações e sociedades.

Ou seja, a essência do homem não se encontra nos Indivíduos isolados, pois os laços de um ser humano com sua geração e sua sociedade pertencem à sua essência. Portanto, tem-se que saber o significado desses laços para conhecer a essência do homem. Uma antropologia individualista tem por objeto o homem numa situação inadequada à sua essência, pois não considera o homem em seus laços comunitários.<sup>34</sup>

Se para *Husserl*<sup>35</sup>, quando de sua conferência *A crise da humanidade européia e a filosofia*, pronunciada em 1935, “o maior perigo que ameaça a Europa é o cansaço”, em Buber, o grande mal de sua própria época está no ambiente EU-COISA.

---

<sup>34</sup> HUSSERL (2002, p. 65-95).

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 96.

Um "EU" que, habituado a esse ambiente, é incapaz de dizer TU, pois se fecha a toda luz relacional do encontro com o Tu eterno: DEUS.

Ao considerar que o “princípio social” significa o dialogal, ao passo que o “político”, o reino necessário e ordenado do mundo dos objetos, em *Buber*, a *educação social* é o verdadeiro caminho para que a sociedade possa preparar o terreno para uma melhoria nas relações entre si e o princípio político. Educação *para* a efetuação da sociedade, uma vez que procura despertar e desenvolver a espontaneidade do relacionamento entre o homem e o homem, entre o desenvolvimento da existência e o pensamento pessoal.

*Como entender a contribuição de Martin Buber à Educação Matemática?*

Como esse filósofo, que ao se referir à origem da Arte, considera-a como sendo uma forma que se defronta com o homem e anseia tornar-se uma obra por meio dele, poderia contribuir com a Educação?

Como um ser humano, que considera a Arte como um ato essencial do homem e afirma que “não posso experienciar ou descrever a forma que vem ao meu encontro, só posso atualizá-la”, contemplá-la no brilho fulgurante do face-a-face, não como uma coisa no meio de coisas inferiores ou como um produto da imaginação, mas como o presente<sup>36</sup>, *dará a sua contribuição à Educação Matemática?*

Considerando que fazer é criar, inventar é encontrar, segundo Buber, dar forma é descobrir. Ao realizar, “eu descubro”. Eu conduzo a forma para o mundo do ISSO. A obra criada é uma coisa entre coisas, experienciável e descritível como a soma de qualidades. Porém àquele que contempla com receptividade, ela pode amiúde tornar-se presente em pessoa.”<sup>37</sup>

*Como aplicar esses pensamentos na relação professor-turma?*

---

<sup>36</sup> BUBER (2001, p. 11).

<sup>37</sup> Ibid., p. 11-12.



O presente dá-se somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o TU – a turma – se torna presente, a presença se instaura. Na medida em que o professor – EU – se satisfaz com as coisas que utiliza, ele vive no passado e seu instante é privado de presença. Ele só tem diante de si “objetos”.

Os alunos “vivem” em torno do professor e quando o professor se aproximar de qualquer um deles, conseguirá atingi-lo, porque “O amor é uma força cósmica, ele não liga o EU ao TU como se este fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, nessa relação. Amor é responsabilidade de um EU para com um TU, e existindo amor, o TU não é considerado um objeto.”<sup>38</sup>

*Um questionamento que se faz: o que é a “relação” da relação professor-aluno?*

Com Buber, o Eu e o Tu não estão simplesmente na relação, mas, também, na firme integridade, há realmente o contemplar e o ser-contemplado, o reconhecer e o ser-reconhecido, o amar e o ser-amado.<sup>39</sup>

É possível sentir a emoção de Buber ao considerar que a relação é reciprocidade...

Meu TU atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. Quanto aprendemos com as crianças e com os animais! Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela. (...) A criança nos presta informações mais completas. [Quando] em desenvolvimento, como todo ente em formação, repousa no seio da grande mãe, isto é, do mundo primordial indiferenciado e que precede toda forma. [Apresenta] um prazo para substituir a ligação natural, que a unia ao universo, por uma ligação espiritual, isto é, a relação. (...) A criança deve contemplar o seu mundo, escutá-lo, senti-lo, manipulá-lo. A criação revela a sua essência como forma no encontro. Ela não se derrama aos sentidos que a aguardam, mas ela se eleva ao encontro daqueles que a sabem buscar.<sup>40</sup>

*O que vem a ser um “autêntico educador” no universo de Buber?*

---

<sup>38</sup> Loc. cit., p. 17.

<sup>39</sup> Ibid., p. 118.

<sup>40</sup> Ibid., p. 18, 29.

O autêntico educador seria aquele que se volta para a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno: apreendendo-o como uma pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade. Ou seja, o autêntico educador não vê o seu aluno como uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, pois o compreende como uma totalidade e o afirma nesta sua totalidade.

Isso só seria possível, no entanto, na medida em que o professor experienciar uma situação de encontro, a cada manifestação e em todos os seus momentos, devendo exercitar o que Buber chama de *envolvimento*, ou seja, despertar no discípulo a relação Eu-Tu, de tal modo que este o apreenda. Entretanto, alerta, o curar como o educar não será possível, senão àquele que vive no face-a-face, sem, contudo deixar-se absorver.<sup>41</sup>

Com Buber, aquele que estuda sem a intenção de agir, melhor seria que nunca fosse criado. *O saber desvinculado da ação é considerado estéril, um desvirtuamento da função primordial do Espírito.* O verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição de sua vontade e de suas idéias sobre o outro, mas somente se for capaz de realmente ‘escutar’ ao outro, de estabelecer um diálogo autêntico com ele.<sup>42</sup>

É, ainda, o filósofo Buber quem considera: “Enquanto uma instituição governamental qualquer intenciona ‘inculcar no público uma vontade pré-fabricada, isto é, implantar em cada um a certeza de que essa é sua própria vontade, nascida em seu próprio seio’, a intenção da educação social é ‘despertar e desenvolver em cada um dos educandos a espontaneidade da sociabilidade, que existe potencialmente em todos nós, e que é perfeitamente compatível com a vivência e a reflexão individual’”.<sup>43</sup>

Preocupado com as crianças, considerou que, em virtude da pluralidade de componentes ou ‘instintos’ existentes em todo ser humano, a Educação não deve

---

<sup>41</sup> BUBER (2001, p. 152).

<sup>42</sup> BUBER (1982, p. 13-27).

<sup>43</sup> Ibid., p. 27.

concentrar-se apenas em um deles, mas sim permitir o desenvolvimento orgânico e harmonioso de todos.

*Qual seria a utilidade desse pensar na relação professor-turma?*

Segundo *Buber*, o reconhecimento dessa pluralidade essencial do indivíduo e seu direito de escolher seu próprio caminho constituem, talvez, a única base sólida para uma verdadeira tolerância, na relação EU-TU.<sup>44</sup>

Homem que “viveu a Guerra”, Martin Buber costumava dizer que o mal de que sofre “nosso século não se assemelha a nenhum outro”. A história do indivíduo e a história do gênero humano manifestam um crescimento progressivo do mundo do ISSO, dizia. Alertava ser necessário observar que ocorria não somente a extensão dos conhecimentos da natureza, mas, também, as diferenças sociais e as realizações técnicas, sendo que estes dois últimos aspectos tendiam a ampliar o mundo dos objetos, o mundo do ISSO. Como consequência, o progresso da capacidade de experimentar e utilizar se desenvolve no homem, freqüentemente, em detrimento de sua força-de-relação.

No mundo das idéias de Martin Buber, a luta contra o mal deveria começar na alma de cada ser humano, e todo o resto será consequência disto. Mas ao voltar-se para sua alma, a fim de banir o mal de dentro de si mesmo, o indivíduo não tem que se encerrar em si mesmo uma vez que, dentre a pluralidade de componentes positivos que descobre em sua alma, encontra-se a tendência a voltar-se para o outro, o ‘instinto de comunicação’. É quando o indivíduo aprende a dizer “TU” e, a partir daí, a dizer “Nós”. E só aquele que aprende a dizer “Nós”, referindo-se aos membros de sua comunidade, é capaz de compreender e aceitar o dizer “Nós” dos membros da comunidade vizinha, para que possa estabelecer-se entre eles uma paz vital.<sup>45</sup>

Explicitando *um dos significados do termo “conhecer” – abraçar com amor –*, Buber considera que o verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando. Esse educador saberia que

---

<sup>44</sup> Loc. cit., 27.

<sup>45</sup> Id.

não se desenvolve tais qualidades através da imposição de sua própria vontade e de suas idéias sobre o outro, mas somente se for capaz de realmente *escutar* ao outro, de estabelecer um diálogo autêntico com ele.

Profundamente humano, dizia: “Os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece. O amor não está ligado ao EU de tal modo que o TU fosse considerado um conteúdo. (...) O amor é uma força cósmica (...) ele pode agir, ajudar, curar, educar, elevar, salvar. O amor é responsabilidade de um EU para com um TU: nisto consiste a igualdade daqueles que amam”.<sup>46</sup>

Com sua meiguice impar, chama à atenção: “O homem que ama é aquele que realça cada coisa, desconsiderando qualquer outra. Nesse momento preciso, nada mais existe senão essa coisa, que é a única amada no mundo, coincidindo mesmo com o mundo. (...) se o mundo não é compreensível, pode ser abraçado, pelo abraço em um de seus seres”.<sup>47</sup>

Quais implicações pedagógicas estariam se insinuando nesses pensamentos?

No cenário da *Educação Matemática*, poder-se-ia dizer que se a Matemática “não é compreensível” para um aluno, este poderá “ser abraçado”, pelo abraço do seu professor, isto é, poderão buscar “juntos” caminhos para que esse aluno consiga expressar suas vivências matemáticas, o que percebe e como percebe os objetos matemáticos, para que aquele professor possa ajudá-lo.

Evidentemente, como a questão de Deus, segundo Buber, não é separada da realização da comunidade humana, não pode ser colocada fora do mundo onde os homens realizam sua existência.

A relação com Deus seria indispensável para quem, “como eu, entende por ‘Deus’ aquele que entra numa relação imediata conosco (...) através de atos criadores,

---

<sup>46</sup> BUBER (1982, p. 27, 2001, p. 17).

<sup>47</sup> BUBER, M. *Hinweise*. *Gesammelte Essays*, Zürich: Manesse, 1953. p. 41. (Cf. ZUBEN, 2003, p. 45).

reveladores e libertadores, possibilitando-nos, com isso, a entrar em uma relação imediata com Ele.”<sup>48</sup>

Merdechai Martin Buber – cujas obras principais são “Eu e Tu” (1922), “O que é o homem?” (1942), “Imagens do bem e do mal” (1952) e “O homem e sua estrutura” (1955) – faleceu em Jerusalém a 13 de junho de 1965 e, no mundo de suas idéias, a efetuação da sociedade surgirá, apenas, quando houver diálogo autêntico entre os representantes de uma verdadeira Humanidade, ainda que o Eu se oponha ao Tu.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> BUBER (2003, p. 154).

<sup>49</sup> Cf. DASCAL, M. A Idéia de Paz na Filosofia de Martin Buber. In: BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: PERSPECTIVA, 1982.p. 11-29. *Das Dialogische Prinzip*.

## Referências Bibliográficas

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: PERSPECTIVA, 1982. *Das Dialogische Prinzip*.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução: Newton Aquiles von Zuben. 8. ed. São Paulo: CENTAURO, 2001. *Ich und Du*.

BUBER, M. **A lenda do Baal Schem**. Tradução: Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: PERSPECTIVA, 2003. *Die legende des Baal-Schem*.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2. ed. Porto Alegre: SULINA, 2002.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: ÁTICA, 2002.

GILES, T.R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 11. ed. Petrópolis: VOZES, 2002.

HUSSERL, E. A origem da geometria. Tradução: Maria Aparecida V. Bicudo. In: HUSSERL, E. *The crisis of Europe an Science*. North Western University Press, 1970.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1991.

MÄRZ, F. **Grandes educadores**. Tradução: Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: CORTEZ, 1990.

SECH, A. **Contribuições ao estudo das variações bioenergéticas no processo psicoterápico pelo método Kirlian-Aurografias**. Curitiba, 1985. 53 f. Monografia (Especialização em Psicodrama) – Sociedade Paranaense de Psicodrama.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: CULTRIX, 1988. *Pragmatics of human communication*.

ZUBEN, N.A. von. Introdução e tradução. In: BUBER, M. **EU e TU**. São Paulo: CENTAURO, 2001.

ZUBEN, N. A. von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru-SP: EDUSC, 2003.