

MARGARITA JUDITH DONOSO VELASCO

FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DA FENOMENOLOGIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1983

FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DA FENOMENOLOGIA

por

MARGARITA JUDITH DONOSO VELASCO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, pela Comissão formada pelos professores:

ORIENTADOR:

Prof. Elpidio Marculino Cardoso

Profa. Nilcéa Maria de Siqueira Pedra

Curitiba, dezembro de 1983.

DEDICATÓRIA

A meus pais.

À minha irmã.

A meus irmãos.

A meu amigo:

Albino Artur Teixeira Lopes.

AGRADECIMENTOS

A meu Orientador, professor Dr. Elpídio Marculino Cardoso, pelas sugestões oportunas, liberdade de expressão, solicitude, estímulo, compreensão e paciência infinita que me brindou durante a elaboração desta pesquisa.

À minha Co-orientadora, professora Nilcêa Maria de Siqueira Pedra, pela solidariedade, sugestões, estímulo e diálogo permanente.

À professora Dra. Zélia Milléo Pavão, pela amplitude de pensamento, sugestões e estímulo constante.

Ao professor Dr. José Alberto Pedra pela sutileza das observações, estímulo e compreensão.

À minha colega do Curso de Mestrado em Educação, professora Natalice de Jesus Rodrigues Giovannoni, pelo diálogo, estímulo e apoio permanentes.

SUMÁRIO

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	vii
<u>INTRODUÇÃO</u>	1
I. JUSTIFICATIVA.....	1
II. O PROBLEMA (OBJETIVO) DA PESQUISA.....	3
III. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	4
IV. CARÁTER DA PESQUISA.....	8
V. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	9
VI. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	9
VII. DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS EMPREGADOS.....	10
VIII. METODOLOGIA.....	11
<u>CAPÍTULO I - QUE É FENOMENOLOGIA?</u>	13
1. A FENOMENOLOGIA EM EDMUND HUSSERL.....	13
1.1. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	15
1.1.1. A REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA.....	15
1.1.2. A INTUIÇÃO EIDÉTICA.....	20
1.2. A INTENCIONALIDADE.....	22
2. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HUSSERL.....	35
2.1. ELUCIDAÇÃO DE ALGUMAS COLOCAÇÕES DE HUSSERL.....	36
2.1.1. PROBLEMA IMANÊNCIA-TRANCENDÊNCIA.....	36
2.1.2. PROBLEMA DA CORRELAÇÃO SUJEITO-OBJETO.....	38
3. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE HUSSERL À PESQUISA..	39
3.1. O DESENVOLVIMENTO DA FENOMENOLOGIA.....	40
4. A FENOMENOLOGIA EM MARTIN HEIDEGGER.....	41
5. A FENOMENOLOGIA EM MAURICE MERLEAU-PONTY.....	44
6. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY.	50
6.1. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER.....	50
6.2. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY.....	54
7. CONTRIBUIÇÕES DE HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY RELACIONADAS COM NOSSA PESQUISA.....	56
7.1. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER PARA A NOSSA PESQUISA.....	56
7.2. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY PARA NOSSA PESQUISA.....	57

	Página
CAPÍTULO II - FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	58
1. REFLEXÃO ONTOLÓGICA SOBRE A EDUCAÇÃO.....	59
1.1. REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	60
1.1.1. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO UM CONCEI- TO.....	61
1.1.2. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO UM FATO.....	65
1.1.3. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO UM DERIVA- DO DO SISTEMA FILOSÓFICO.....	68
1.2. DESCOBERTA DO SER DA EDUCAÇÃO.....	70
1.2.1. A ATITUDE FENOMENOLÓGICA.....	72
1.2.2. A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO.....	73
1.3. COMPREENSÃO DO SER DA EDUCAÇÃO.....	89
1.3.1. LIBERDADE INDIVIDUAL E LIBERDADE SOCIAL.....	89
1.3.2. AUTENTICIDADE E INAUTENTICIDADE NA EDUCAÇÃO.....	92
1.3.3. O PROBLEMA DOS FINS E DOS MEIOS NA EDUCAÇÃO.....	94
 CAPÍTULO III - FENOMENOLOGIA E CURRÍCULO.....	 100
1. REFLEXÃO ONTOLÓGICA SOBRE O CURRÍCULO.....	101
1.1. REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	103
1.1.1. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM CON- CEITO.....	104
1.1.2. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM FATO.....	106
1.1.3. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM DERI- VADO DO SISTEMA FILOSÓFICO.....	107
1.1.4. REFLEXÃO SOBRE O PENSAMENTO DE AUTORES DA PERS- PECTIVA ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO.....	108
1.1.4.1. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE GEORGE BEAUCHAMP..	108
1.1.4.2. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE MAURITZ JOHONSONS- JR.....	110
1.1.4.3. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE NILCÊA MARIA DE SI- QUEIRA PEDRA.....	112
1.1.4.4. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE JOEL MARTINS.....	118
1.2. DESVELAMENTO DO SER DO CURRÍCULO.....	125
1.3. COMPREENSÃO DO SER DO CURRÍCULO.....	141
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 145
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 147

RESUMO

O Objetivo Geral desta pesquisa, visa a fundamentação do currículo por meio da fenomenologia.

A Base Epistemológica que se utiliza, para a busca do fundamento do currículo é uma integração das perspectivas fenomenológicas de Edmund Husserl, Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty.

Os Objetivos Específicos que se estabelecem para conseguir o Objetivo Geral são:

1- Desvelamento e compreensão do ser da educação por meio da atitude fenomenológica.

2- Desvelamento e compreensão do ser do currículo por meio da atitude fenomenológica.

O Termo Fenomenologia é definido como uma atitude filosófica. Isto quer dizer que a fenomenologia é entendida como uma atitude que não faz separação entre o método e a filosofia.

A Atitude Fenomenológica têm dois momentos fundamentais:

1- O desvelamento. Isto é, a possibilidade de acordo entre presença e apreensão. O encontro radical do homem com o sentido expresso nas circunstâncias de seu mundo, na história, na própria existência.

2- A compreensão. Isto é, a pergunta que não apenas quer saber o que algo é, mas como é esse algo e qual é o sentido em que ele se desdobra inserido em seu horizonte originário.

Quanto ao primeiro Objetivo Específico: Desvelamento e compreensão do ser da educação, esta pesquisa nos abriu os seguintes horizontes:

1- A educação se fundamenta na vida social.

2- A educação é possível porque existe a sociedade e porque o homem apresenta uma capacidade espiritual e uma tendência social.

3- A educação é comunicação. (Transmissão e assimilação da cultura socializada).

4- A autenticidade e a inautenticidade da educação, só podem ser compreendidas a partir da liberdade individual e da liberdade social.

5- A educação não tem um fim geral senão que múltiplos fins, tantos como sejam as situações em que a comunicação acontece.

Quanto ao segundo Objetivo Específico: Desvelamento e compreensão do ser do currículo, esta pesquisa nos abriu os seguintes horizontes:

1- O currículo se fundamenta na relação que o homem, enquanto ser, estabelece com a educação.

2- O currículo é a intenção de organizar o processo educativo e a própria efetivação dessa intenção.

3- A diferença do ser do currículo em relação ao ser da educação, é possível de ser apreendida, pela compreensão do homem como um ser cuja peculiaridade consiste em estabelecer relações: relação consigo mesmo, com os outros homens, com a natureza, com as suas próprias criações espirituais.

4- A autenticidade e a inautenticidade do currículo só podem ser compreendidas a partir da liberdade individual e da liberdade social.

ABSTRACT

The general objective of this research is to discover a foundation for the curriculum through phenomenology.

The epistemology base which is used to ascertain the fundamentals of curriculum is an integration of phenomenological perspectives of Edmund Husserl, Martin Heidegger and Maurice Merleau-Ponty.

The specific aims which are established to obtain the General Objectives are:

1. Disclosure and Comprehension of education through phenomenological attitude.
2. Disclosure and Comprehensiveness of the curriculum phenomenological attitude.

The term phenomenological is similarly defined to a philosophical attitude, which means that no separation exists between them.

A. Phenomenological attitude has two fundamental instances;

1. Disclosure. This is, a possibility of agreement between stature and apprehension. The radical encounter of man with his expressive faculties in his surroundings, in history and his existence.

2. Comprehension. This question describes him as not only desirous to be knowledgeable, but is curious to discover in which direction it unfolds, and its original range of perception (horizon).

Regarding the first specific objective, disclosure and comprehension of education, the final conclusions were attained:

1. Education is the basis for a social environment.

2. Education is possible because of the existence of society and also since mankind displays a spiritual capability, and a social inclination.

3. Education is communication (transmission and assimilation of socialized culture).

4. Education authenticity and un-authenticity, can only be understood emanating from individualistic and social independence.

5. Education do not have a definite ending, but multiple cessations.

As to the Second Specific Objective: Disclosure and Comprehension of the curriculum, the following conclusions were reached:

1. The curriculum is founded on the relationship that mankind, as long as he lives, establishes with education.

2. The intention of the curriculum is to organize the educational procedure, and also the appropriate accomplishment of this intent.

3. Man's contrast and that of the educational curriculum is somewhat apprehensive of comprehension, which consists of establishing relationship with himself and with others, with nature and also including his personal creativity.

4. The authenticity and un-authenticity of the curriculum can only be comprehensible arising from individualistic and social liberty.

INTRODUÇÃO

I. JUSTIFICATIVA

Os motivos que nos levam à realização desta pesquisa, se originam na vivência da dificuldade de apreensão do ser do currículo, que reina tanto em especialistas de currículo, como naqueles que diariamente, enfrentam-se e relacionam-se direta ou indiretamente com o currículo: profissionais da educação, alunos, pais e membros da sociedade em geral.

Não só vivenciamos a dificuldade de expressar o que é currículo, senão também uma confusão entre o que é currículo e o que é educação. Assim, em diversos autores, o currículo e a educação recebem tratamento sinônimo, como que foram o mesmo.

Destas vivências, originou-se em nós, o interesse por pesquisar por que surge esta dificuldade na apreensão do ser do currículo e esta confusão entre o que é currículo e o que é educação. Na revisão bibliográfica, pudemos apreciar que o problema principal era de método. Sentimos, então, a necessidade de procurar um novo método para o desvelamento e compreensão do ser do currículo. Por outra parte, percebemos que a não apreensão do ser do currículo, trazia como consequência falhas em toda a concepção de currículo.

Decidimos, então, procurar um método, que não incorresse nas falhas ou insuficiências dos métodos habituais, que se têm utilizado para a apreensão do ser do currículo. Encontramos este método na fenomenologia. Com este método, nos propusemos a tarefa de desvelar o ser do currículo, para então, esboçar uma concepção de currículo.

Mas, este novo método que pesquisamos, se nos apresentou com características peculiares. Este não é propriamente um método, é uma atitude filosófica. Por isso, ao ir se desenvolvendo esta atitude, vai-se construindo conjuntamente a concepção. Assim, nos demos conta de que as concepções de currículo que existem, apresentam não só uma insuficiência quanto ao método que empregam, senão que também quanto à separação que fazem entre método e concepção. A atitude fenomenológica, se nos apresentou, no entanto, como o melhor caminho para o desvelamento e compreensão do ser do currículo, porquanto esta atitude, comporta a união do método e da concepção.

Esta pesquisa se apresenta, então, com os seguintes focos de interesse ou motivação:

1. Pesquisar o que é a atitude fenomenológica.
2. Utilizar a atitude fenomenológica para o desvelamento e compreensão do ser da educação.
3. Utilizar a atitude fenomenológica para desvelamento e compreensão do ser do currículo.

Com respeito à relevância ou importância, que o tema desta pesquisa, possa trazer, para a área de currículo, nós a apresentamos, nos seguintes itens:

1. Aprofundamento nas concepções de currículo.
2. Procura de novos caminhos para o desvelamento e compreensão do ser do currículo.
3. Questionamento das principais concepções de educação e de currículo.
4. Aprofundamento na linha de pesquisa fenomenológica , enquanto filosofia que sirva de base para a fundamentação do currículo e enquanto exploração de um método que combine teoria e prática, subjetividade e objetividade, essência e existência, na busca do ser do currículo.
5. Contribuição para a fundamentação de novas concepções de currículo.

II. O PROBLEMA (OBJETIVO) DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa, visa a fundamentação do currículo por meio da fenomenologia. Isto quer dizer que, utilizando a atitude fenomenológica, pretendemos encontrar o fundamento do currículo. Procurar o fundamento do currículo mediante a atitude fenomenológica, é o mesmo que fazer uma tentativa de reflexão ontológica do currículo, portanto, desvelar e compreender o ser do currículo.

III. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para abordar o problema da pesquisa, foi-nos necessária uma revisão bibliográfica contínua, a qual é apresentada através de todo o desenvolvimento da pesquisa. No entanto fazemos aqui, uma breve relação dos principais autores consultados.

Na literatura especializada, encontramos poucos autores que se preocuparam com o que é currículo e com a construção de uma ontologia de currículo. Dos autores que abordam estes problemas, pesquisamos as seguintes obras:

BEAUCHAMP, George. Curriculum theory.¹

JONHONSONS, Mauritz Jr. Definições e modelos na teoria do currículo.²

MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular.³

PEDRA, Nilcêa Maria de Siqueira. A complexidade da definição curricular.⁴

1. BEAUCHAMP, George A. Curriculum theory. 3a. ed. The Kagg Press, Wilmette, Illinois, 1975. 216 p.

2. JOHONSONS, Mauritz Jr. Definições e modelos na teoria do currículo. In: MESSIK, R. et alii, org. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. p. 13/32.

3. MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill, 1978. C. 3.

4. PEDRA, Nilcêa M. S. A complexidade da definição curricular. In: Revista de Educação Curitiba, (1), Universidade Federal do Paraná, 1978. p. 59-66.

Contudo, dentre os numerosos autores que se têm preocupado em estudar o currículo, numa perspectiva diferente da perspectiva ontológica, encontramos, alguns itens nas suas obras, dedicados à análise do que é currículo. Destes autores, pesquisamos as seguintes obras:

KELLY, Albert. Currículo: teoria e prática.⁵

TYLER, Robert. Princípios básicos de currículo e ensino.⁶

Nesta primeira revisão bibliográfica, nos apercebemos que tanto os autores da perspectiva ontológica como os autores da perspectiva ôntica, apresentam dificuldades quanto ao desvelamento e compreensão do ser do currículo. No entanto, duas exceções, foram encontradas: Joel Martins e Nilcêa de Siqueira Pedra. Ambos entram propriamente no centro do problema e nos abrem novas perspectivas para a ontologia do currículo. Quais são estes horizontes novos que estes autores nos trazem? Em primeiro lugar fazem uma pergunta fundamental: Qual é o ser do currículo? e continuam a perguntar-se: Por que este ser não aparece a nós de imediato? O que é que oculta o ser do currículo impedindo-o de aparecer? Em segundo lugar, eles enfatizam a necessidade de mudar as atitudes habituais que se têm utilizado nas concepções de currículo e encontram uma nova atitude na fenomenologia.

5. KELLY, Albert. Currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. 164 p.

6. TYLER, Robert. Princípios básicos de currículo e ensino. 3.ed. Trad. Leonel Vallandro, Porto Alegre, Globo, 1976. 119 p.

Foi assim que, numa segunda revisão bibliográfica, nós voltamos a pesquisar a atitude fenomenológica, como um novo caminho para a descoberta e compreensão do ser do currículo.

Encontramos diversos autores que se têm dedicado ao estudo da atitude fenomenológica, mas, nos decidimos pela pesquisa do pensamento de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, pelas seguintes razões:

1. Husserl, por ser o iniciador da fenomenologia e porque dá as linhas básicas desta atitude de pesquisa.

2. Heidegger, porque enriquecesse a fenomenologia de Husserl ao enfatizar a importância da fenomenologia, enquanto tarefa de interpretação.

3. Merleau-Ponty, porque sendo um estudioso do pensamento de Husserl, tanto do pensamento publicado como do inédito, esclarece o pensamento total de Husserl. Também porque contribuiu para o desenvolvimento da fenomenologia com as suas idéias a respeito da liberdade.

Destes autores pesquisamos as seguintes obras:

HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.⁷ Investigações lógicas.⁸

7. HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Trad. de la alemán por José Gaos, México (y) Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1949. 446 p.

8. _____. Investigações lógicas. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. v. 41. p. 7-192.

HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo.⁹ Sobre a essên-
cia do fundamento.¹⁰ The question concerning technology and
other essays.¹²

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção.¹³
Ciências do homem e fenomenologia.¹⁴

Para a tentativa de superar a confusão existente entre o ser da educação e o ser do currículo, pesquisamos principalmente, os seguintes autores:

1º Quanto ao desvelamento e compreensão do ser da educação:

CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação.¹⁵

CARDOSO, Elpidio M. Tendências renovadoras e conservado-
ras na filosofia da educação de José Joaquim da Cunha de Azeredo
Coutinho.¹⁶ A peregrinação da massa.¹⁷

9. HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo. Trad. José Gao's. México, Fondo de Cultura Economica, 5. ed., 1974. 478 p.

10. _____. Sobre a essência do fundamento. Trad. e notas com uma intr. ao método fenomenológico heideggeriano de Ernildo Stein. Rev. de José Geraldo Nogueira Moutinho, São Paulo, Duas Cidades, 1971. 125 p.

11. _____. Que é isto - a filosofia? Trad. introd. e notas de Ernildo Stein, São Paulo, Duas Cidades, 1971. 104 p.

12. _____. The question concerning technology and other essays. Translated by William Lovit, New York, Harper and Row, Publishers, 1977. 182 p.

13. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Reginaldo di Piero, Rio de Janeiro, Freitas de Bastos, 1971. 465 p.

14. _____. Ciências do homem e fenomenologia. São Paulo, Saraiva, 1973. 77 p.

15. CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1972. 233 p.

16. CARDOSO, Elpidio M. Tendências renovadoras e conservadoras na filosofia da educação de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. Rio de Janeiro, 1975. Tese Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 162 p.

17. _____. A peregrinação da massa. Artigos não publicados. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1978-1979.

CRITELLI, Dulce Mara. Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica.¹⁸

DEWEY, Johon. Democracia e educação.¹⁹

ORTEGA y GASSET, José. Meditação da técnica.²⁰ Que é filosofia?²¹

2º Quanto ao desvelamento e compreensão do ser do currículo, nos decidimos pela pesquisa do pensamento de Joel Martins e Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, pelas razões expostas na primeira revisão bibliográfica. Estes autores já foram referenciados na ocasião.

IV. CARATER DA PESQUISA

Das quatro zonas, em que habitualmente são classificadas as pesquisas: pesquisa experimental, pesquisa de campo, pesquisa de análise quantitativa de textos e pesquisa bibliográfica - esta pesquisa pode ser incluída nas pesquisas de tipo bibliográfico. No entanto, não se limita a uma exposição do pensamento dos autores consultados. Também é feita uma crítica a tais pensamentos e apresentada uma contribuição pessoal à solução do problema.

18. CRITELLI, Dulce Mara. Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo, Cortez Editora Autores Associados, 1980. 92 p.

19. DEWEY, Johon. Democracia e educação. 3a.ed. São Paulo, Nacional, 1959. 416 p.

20. ORTEGA y GASSET, José. Meditación de la técnica. In: Obras completas. v.3, Madrid, Revista de Occidente. (c1950-62). 8 v.

21. Que é filosofia? Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1961. 265 p.

V. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Esta pesquisa tenta refletir sobre a questão do fundamento do currículo, tendo como base epistemológica, uma integração das perspectivas fenomenológicas de Husserl, Heidegger e Merleau Ponty. Tal base epistemológica, estará presente em todo o desenvolvimento do trabalho e é explicitada no primeiro capítulo desta pesquisa.

VI. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Objetivo Geral: Fundamentação do currículo por meio da fenomenologia.

Objetivos Específicos: 1) Desvelamento e compreensão do ser da educação por meio da atitude fenomenológica.

2) Desvelamento e compreensão do ser do currículo por meio da atitude fenomenológica.

VII. DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS EMPREGADOS

1. Fenomenologia. Entenderemos por fenomenologia o que ela é no seu sentido original: reflexão. Isto quer dizer, nas palavras de Heidegger: *"a coragem de tornar à verdade de nossas próprias pressuposições e o âmbito de nossos próprios fins em coisas que, sobretudo, são dignas de serem postas em questão"*.²²

22. HEIDEGGER, Martin. The question concerning technology and other essays. op. cit. p. 116.

O mesmo sentido tem o termo fenomenologia em Husserl²³, para quem a fenomenologia é primordialmente uma postura, uma atitude reflexiva, um questionamento de nossas verdades.

Mas, para compreender o sentido global que Heidegger e Husserl dão à fenomenologia, é preciso esclarecer que a fenomenologia não é só um pensamento que questiona as verdades. Dulce Mara Critelli nos auxilia na compreensão deste sentido global do termo fenomenologia, quando expressa: *"Há mais a considerar pois enquanto um pensamento que coloca em questão as verdades, sua essência não se esgota num mero questionar. A discussão das verdades serve à busca de verdade mais radical"*.²⁴

Assim, a discussão das verdades nos conduz à busca de uma verdade radical. Qual é esta verdade radical que a fenomenologia procura? Esta verdade radical é aquilo que denominamos nesta pesquisa de fundamento. Passaremos, então, a definir que se estará entendendo nesta pesquisa por fundamento.

2. Fundamento. Entenderemos por fundamento, nesta pesquisa, a oportunidade fundante, o horizonte de onde algo brota. Fundamento tem o sentido de uma verdade radical de uma verdade última. Esta verdade última segundo Dulce Mara Critelli²⁵ aponta para a descoberta da totalidade abrangente de onde, aquilo pelo que perguntamos, recebe seu sentido.

23. HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. op. cit. p. 45.

24. CRITELLI, Dulce Mara. Op. Cit. p. 26.

25. CRITELLI, Dulce Mara. p. 27.

Assim, uma fundamentação do currículo por meio da fenomenologia, quer dizer tomar uma atitude que permita que o currículo fale a nós a partir daquilo que ele mesmo é e que se dá na relação que com ele mantemos. Será um esforço de explicitar o currículo, pondo-o a descoberto. Um esforço de liberar o ser do currículo e a significação fundamental dos entes currículos que lhe fazem frente em seu caminho. Nossa tarefa consistirá em permitir que o ser do currículo se libere da perspectiva ôntica e de suas representações.

VIII. METODOLOGIA

A metodologia que se utiliza nesta pesquisa é a metodologia fenomenológica, a qual mais do que um método é uma atitude de pesquisa. Passaremos a definir tal atitude.

Por atitude fenomenológica estar-se-á entendendo, a atitude de deixar o pensamento ser interrogado pelo real e corresponder a ele. Assim, ao perguntar pela verdade última do ente, pelo ser do ente, a atitude fenomenológica não se faz como a construção lógica de uma definição do ser de fora de seu horizonte originário. A atitude fenomenológica não é a "*adequação do intelecto à coisa*" nem a "*adequação da coisa ao intelecto*". Não é um juízo elaborado e atribuído forçosamente ao real. A atitude fenomenológica está atenta à possibilidade da verdade não como determinação do real senão que como compreensão do real. Assim, a atitude fenomenológica, permite que a realidade fale a nós a partir daquilo que ela mesma é, e que se dá na relação que com ela mantemos.²⁶

A atitude fenomenológica tem dois momentos fundamentais:

1. O desvelamento, isto é, o momento onde aquilo que é se apresenta como presença. A possibilidade de acordo entre presença e apreensão. O desvelamento é o encontro radical do homem com o sentido expresso nas coisas e circunstâncias de seu mundo, na história, na própria existência.

2. A compreensão. O desvelamento é uma possibilidade do pensar. Esta possibilidade se torna plena quando a interrogação da verdade é desdobrada no âmbito da ontologia. Isto é, a pergunta que não apenas quer saber o que algo é, mas como é esse algo e qual é o sentido que ele desdobra, inserido, enquanto pertencendo, em seu horizonte originário. Este momento da atitude fenomenológica corresponde à compreensão do ser.²⁷

CAPÍTULO I

QUE É FENOMENOLOGIA?

A Fenomenologia é um movimento filosófico que pretende encontrar um caminho para solucionar a crise da Filosofia, a crise das ciências do homem e a crise das ciências em geral.

1. A FENOMENOLOGIA EM EDMUND HUSSERL

Edmund Husserl é considerado o fundador da Fenomenologia. Este filósofo recebeu grande influência de Brentano, de Carl Stump , de William James e de G. W. Leibniz. Um dos conceitos fundamentais da Fenomenologia: "*a intencionalidade da consciência*" foi obtido do filósofo Brentano, ainda que posteriormente foi objeto de maior meditação por parte de Husserl. Originariamente moveu-se entre Immanuel Kant e o idealismo alemão. Realizou profundos estudos da teoria do conhecimento de Kant o que influenciou seu desenvolvimento posterior.

A preocupação central de Husserl foi eliminar a confusão entre psicologia e fenomenologia. A psicologia, expressa, é uma ciência de dados de fatos; os fenômenos que considera são acontecimentos reais e se inserem no mundo espaço-temporal, junto com os sujeitos que pertencem a tais fatos. A Fenomenologia ("pura" ou "transcendental") é, pelo contrário uma ciência de essências e portanto, "eidética"; é uma ciência não de dados de fatos e só se faz possível pela "redução eidética", que tem como missão purificar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas e conduzi-los ao plano da generalidade essencial.

Os resultados fundamentais aos quais tem levado a pesquisa realizada por Husserl podem sintetizar-se da seguinte maneira:

a) O reconhecimento do caráter intencional da consciência, a consciência é sempre conhecimento de alguma coisa. Deste modo a consciência é um movimento de transcendência até o objeto e pelo qual o objeto mesmo aparece "em pessoa" à consciência.

b) A evidência da visão ou intuição do objeto. Isto deve-se à efetiva presença do objeto mesmo.

c) A generalização da noção de objeto. Com isto vai compreender não só as coisas materiais senão também as formas categoriais, as essências e em geral os objetos ideais.

d) O caráter privilegiado da "percepção imanente", isto é, da consciência que tem o eu de suas próprias experiências, enquanto aparecer e ser coincidem perfeitamente nesta percepção,

enquanto que não coincidem na intuição do objeto externo e ja - mais se identificam com suas aparições à consciência senão que permanecem fora delas. Esta última corresponde à "*percepção transcendente*".

1.1. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO

O método fenomenológico consta de dois momentos fundamentais:

- a) A redução fenomenológica ou Epojé.
- b) A intuição eidética.

1.1.1. A REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

Para Husserl, a "*Atitude Natural*" é a atitude espontânea de um sujeito frente ao mundo que o rodeia. Isto significa que temos consciência de um mundo que se estende frente a nós no espaço, e que tem existido desde sempre no tempo. Nesse mundo que se encontra frente a nós, dão-se infinitas e mutantes percepções de coisas; é objeto também de nosso valorar, querer, sentir; podemos descrevê-lo, pesquisá-lo, de tal sorte que, esse mundo que se encontra frente a nós, podemos dizer que é objeto de nossa consciência teorizante. Nesta atitude natural, há um eu psíquico que se opõe a um mundo transcendente, a um mundo que não é ele. Esta posição de um sujeito frente a um objeto, não terá solução se nos colocarmos na atitude natural.

Como será possível superar o problema da transcendência que leva consigo a ruptura entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto? É necessário uma mudança de atitude. Esta mudança de atitude consiste na chamada Epojé ou Redução Fenomenológica.

A Redução Fenomenológica ou Epojê consiste em suspender toda teoria ou interpretação que ligue o sujeito com o mundo que o circunda. Isto é, coloca entre parênteses certos elementos do dado e se desinteressa deles. Este por entre parênteses não deve confundir-se com a dúvida cartesiana, já que, esta nega tudo aquilo que não seja evidente por si mesmo, ao passo que a redução fenomenológica nada nega nem nada afirma, só suspende, põe entre parênteses, deixa de considerar.

Na atitude natural há um sujeito que corresponde ao eu psíquico. Ao efetuar a redução fenomenológica nos encontramos com o ego transcendental.

O eu psíquico como um dos componentes principais da atitude natural, ao qual se opõe o mundo tempo-espacial, fica reduzido ao aplicar a redução fenomenológica aparecendo o ego transcendental, cuja característica essencial com relação ao eu psíquico, é sua intemporalidade, sua existência possível, prescindindo do tempo. Desta maneira, o mundo exterior, passa a ser um "*término intencional*" do ego transcendental. A premissa fundamental da fenomenologia é a eliminação de todo "*intermediário*" entre a consciência intencional e o objeto. O ego transcendental descobre mais tarde, através de sua visão intuitiva, a Consciência Pura ou Cogito, na qual se dão todas as modalidades vivenciais, tais como o eu penso, eu lembro, eu percebo, eu valoro, etc. Mas, cada uma destas modalidades tem que se dar com seus respectivos correlatos objetivos.

A relação que se produz entre a consciência e o objeto ao qual alude a vivência são designados da seguinte maneira:

a) Noesis: É aquilo que se refere à atividade da consciência uma vez praticada a redução. É a modalidade de referência intencional.

b) Noema: É aquilo que corresponde à objetividade na redução. É o correlato objetivo da vivência intencional. Isto significa que a vivência intencional se coloca de manifesto como uma estrutura noético-noemática da consciência pura.

Segundo o modo ou maneira como se dirija uma vivência a seu correlato objetivo, falamos da qualidade da vivência. Isto aponta ao "*modo de fazer-se presente*" um objeto vivenciado, isto é, como julgado, valorado, representado, normatizado ou perguntando com respeito a seu correlato. A qualidade das vivências faz que elas sejam um ato judicativo, de representação ou de desejo, interrogativo, estimativo, etc. É a sua qualidade o que determina o sentido específico das vivências.

Toda a vivência está conformando um ato representativo, isto significa que uma vivência não se dá como algo único, senão que toda vivência forma parte de outras que se agregam. Isto nos leva ao problema da Atualidade e Inatualidade das vivências, já que sempre haverá uma vivência que se destaque dentro das intuições da consciência, mas haverá outras que aparecem como na penumbra, como algo indefinido, impreciso. Estas vivências que não se destacam com nitidez se chamam de "*o contorno objetivo*" do vivenciado. O perceber, o apreender em geral, é um momento atual, em que se destaca o percebido ou percepto, tendo como pano de fundo, todas aquelas percepções difusas que ficam fora da consciência no momento em que esta não lhes dirige o foco de sua atenção. Mas, isto não significa que estas intuições difusas

deverão ficar na penumbra sempre; toda intuição pode, e de fato, passa de sua qualidade atual à de inatural e vice-versa. Daqui concluímos que toda percepção de um objeto, tem, além de intuições claras e manifestas, um halo de intuições difusas que também constituem uma "*vivência de consciência*". As vivências atuais implicam uma consciência explícita e atual e as difusas uma consciência implícita e potencial ou virtual.

De acordo a que o correlato ou termo referencial esteja fora ou dentro da consciência dizemos que as vivências têm uma "*direção transcendente*" ou uma "*direção imanente*". No caso das vivências de direção transcendente, a percepção mesma é o percebido (o percepto) que não constitui um todo unitário, devido a que as vivências têm seu correlato fora da consciência. Dá-se, portanto, na relação noético-noemática, uma separação que leva a que todo objeto que se encontra fora da consciência, isto é, todo ser transcendente, pode ser vivenciado somente de maneira imperfeita, já que seu ponto de referência com respeito à consciência intencional, será através de aparências fenomênicas.

No caso das vivências de direção imanente, a relação noético-noemática se dá na mesma consciência, isto é, que o termo referencial da consciência é a consciência mesma. As vivências, neste caso, se realizam com relação a objetos que pertencem à mesma corrente vivencial. Isto significa que nossas próprias vivências se oferecem em forma imediata à nossa visão, não através de aparências, senão de um modo absoluto.

Do anteriormente exposto, podemos concluir que toda percepção imanente, necessariamente assegura a existência do objeto. Isto é lógico, já que de nenhuma maneira podemos duvidar de

nossas próprias vivências. Por esta razão, minhas vivências pertencem à esfera da realidade absoluta; é uma tese necessária.

Nas vivências de direção transcendente o objeto está fora da consciência que o percebe, logo não podemos estar seguros de que as notas do objeto que percebemos sejam necessariamente como as percebemos. É, portanto, o mundo externo que percebemos, necessariamente contingente, uma realidade pressuposta, isto é, uma tese contingente.

Na atitude natural vemos que o mundo exterior está regido por certas leis e princípios que consideramos necessários, mas, ao submeter o mundo à Epojé, ao desconectarmos do mundo sensível, vemos que as motivações que fundamentavam, relacionavam e coordenavam os conceitos e juízos físico-matemáticos, desaparecem. Vemos que todos aqueles conceitos e pressupostos que regem as vivências que temos da experiência, são apenas simples necessidades e possibilidades no processo de interpretação dos fatos. Isto significa que através de nossa intuição imanente, uma vez realizada a Epojé, se dão a ela, simplesmente "coisas" mas que carecem do sentido relacionador pré-determinado que observamos na atitude natural, e são simples unidades intencionais, que se encontram nas aparências múltiplas que mostra a realidade. Portanto, o mundo real, o mundo natural, dentro da multiplicidade de coisas que se podem dar à consciência empírica, é o correlato que obedece a uma certa ordem dessa consciência. A transcendência ou "ser em si" da coisa frente à consciência, é um engano, já que o realmente verdadeiro como "transcendência" é o conteúdo atual da percepção, ou dito de outro modo, dos complexos vivenciais que chamamos experiência.

Portanto, concluímos que para Husserl:

A consciência pura, a consciência desligada de todo o em pírico, é uma ordem do ser; é uma ordem de ser absoluto que não tem exterior, nem está dentro de nenhuma ordem tempo-espacial, nem pode ser efeito de nenhuma causa, nem causa de nenhum efeito, nem está subordinada à relação de dependência com realidade alguma. O mundo tempo-espacial no qual está compreendido o eu humano, é um simples ser intencional por seu sentido, isto é, um ser que tem o sentido de "*um ser para a consciência*". Este mundo tempo-espacial e o Eu humano não tem portanto, uma essência absoluta, senão a essência que por princípio é só intencional para a consciência.

1.1.2. A INTUIÇÃO EIDÉTICA

O eidos ou essência é, em termos fenomenológicos, o conjunto de notas ou caracteres imutáveis, universais e irreduzíveis constitutivos do "*ser*" do objeto. É a mesma consistência ideal da objetividade, seja esta real ou ideal. A essência não é uma qualidade, uma propriedade do objeto, é o próprio ser na idéia com total independência de que o objeto mesmo seja real ou ideal, isto é, com independência de que o objeto esteja ou não no tempo e no espaço.

As essências se apreendem mediante o que Husserl denomina "*Intuição Essencial ou Eidética*" (ideação). Intuir consiste em captar, em apreender, em um ato de consciência, as manifestações sensorialmente perceptíveis de um fenômeno natural, ou o sentido valioso ou sem valor de um fenômeno cultural, ou a mera (simples) consistência ideal (essência ou eidos) de qualquer objeto. A intuição significa sobretudo consciência mas, consciência imediata, visão de um objeto.

A intuição eidética ou intuição de essências possui em Husserl caracteres formais. Ele considera a essência um objeto de caráter novo:

"La esencia (eidos) es un objeto de nueva índole. Así como lo dado en la intuición individual o empírica es un objeto individual, lo dado en la intuición esencial es una esencia pura.

No se está aquí ante una analogía meramente superficial, sino ante una comunidad radical. También la intuición esencial es rigurosamente intuición, como el objeto eidético es rigurosamente objeto. La generalización de la pareja de conceptos correlativos 'intuición' y 'objeto' no es una ocurrencia caprichosa, sino forzosamente requerida por la naturaleza de las cosas".²⁸

A intuição de essências é a captação do verdadeiro através do fato psicológico. A intuição de essências se obtém por livre variação imaginária de certos fatos. Para se conseguir a visão de uma essência é preciso considerar uma experiência concreta e fazê-la variar no pensamento, já que em todo fenômeno da realidade (seja natural ou cultural) está implícita sua própria essência, é necessário uma redução da intuição empírica à intuição eidética para apreender o ser do fenômeno real, isto é, para intuir sua essência. Ao realizar a intuição eidética nos imaginamos que efetivamente a experiência concreta é modificada em todos os seus aspectos, aquilo que permanece invariável através das sucessivas mudanças, é o que constitui a essência dos fatos considerados.

28. HUSSERL, Edmundo. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Op. Cit. p. 21.

A intuição eidética enquanto experiência, enquanto consiste em captar a experiência vivida, é um conhecimento concreto ; todavia, através dessas experiências apreendo além do fato contingente, uma estrutura inteligível que se mostra a mim cada vez que penso no objeto intencional e alcanço por seu intermédio um conhecimento que não me fecha em nenhuma particularidade de minha vida individual chegando deste modo a um saber que é válido universalmente.

1.2. A INTENCIONALIDADE

Falar de intencionalidade é introduzir-se no campo da pesquisa transcendental, a qual tem uma orientação anti-natural, dirigida não aos objetos, senão aos atos mesmos pelos quais eles são dados; mas, não é uma mera introspecção reduzida a uma descrição imediata senão uma descrição abstrata, ideante que pretende trazer à luz a essência, o eidos.

A pesquisa transcendental situa-se no âmbito de uma crítica da razão necessária para elucidar o sentido do conhecer, do julgar e do valorar. É uma tarefa de pesquisa do ser próprio, do eidos da consciência, como possibilitadora de todo conhecimento.

A pesquisa sobre a intencionalidade encontra-se dentro do problema fundamental da filosofia moderna. Da mesma maneira que Descartes, o que preocupa a Husserl é a busca de vivências primeiras acerca do ser próprio da consciência no ato do conhecimento. Neste sentido, Kant tem adiantado um longo caminho, elucidando as condições a priori da razão que possibilitam o conhecimento. No entanto, toda a filosofia moderna, tem deixado como herança problemática a separação imanência-transcendência, o

problema da relação entre o ser das coisas e o ser da consciência. Ademais, segundo Husserl, o caminho kantiano tem sido insuficiente desde o momento que não tem feito uma crítica da lógica formal, senão que a tem considerado parte da estrutura apriorística da razão pura. Para Kant, o próprio da razão é a faculdade de julgar, entendendo esta faculdade dentro dos limites clássicos da lógica formal, sem preocupar-se por continuar o exame dos atos da razão que funda a possibilidade de todo conhecimento.

Husserl vai dirigir-se à essência da consciência e encontra esta essência na idéia de intencionalidade de "*ser dirigido a*", de não "*ser em ou para si mesmo*". A consciência aparece então mantendo seu papel de reitora do conhecimento tal qual o considera a tradição idealista da filosofia moderna, mas chega mais longe que esta graças à redução transcendental, buscando o fundamento a priori do conjunto de objetividades ideais que constituem o ser próprio da lógica e das matemáticas e daquelas que, junto com as anteriores fundam a atividade das ciências fácticas.

Na busca do ser próprio da consciência, a fenomenologia descobre em primeiro lugar que a consciência é um fluxo de vivências e que toda percepção, todo julgar, ocorre no interior deste fluxo e formando parte dele. Não há sentenças judicativas acumuladas umas atrás das outras, separadas; nem sucessivas impressões numa pressuposta tábua rasa, nem uma misteriosa absorção de fenômenos objetivos no interior do ser da consciência. O conjunto da vida da consciência é uma espécie de série, um processo de atos referidos ao mundo, com finalidade de orientação

e adaptação. A percepção, a imaginação, a recordação, a referência puramente ideal são sempre referência a algo; são atos em que a consciência está fora de si, "*dirigida a*". Mas, que é esse algo ao qual a consciência está dirigida? Ela está dirigida a conjuntos significativos, não a coisas senão que aos modos de se nos dar os conjuntos de fatos ideais ou vivenciais.

O reconhecimento da consciência como um ser "*dirigido a*" nos leva, em primeiro lugar, à superação do dilema imanência-transcendência que tinha submergido a filosofia moderna numa discussão sem fim. Agora não pode haver a pergunta acerca de como podem dar-se as coisas na consciência, já que o ser da consciência é um ser "*dirigido a*", então não haverá um "*em si*" da coisa completamente heterogêneo da consciência, nem será esta um receptáculo onde se digerem as modalidades transcendentais da coisa. A consciência está já nas coisas. Delas é consciência e só nelas se reconhece como tal.

Em segundo lugar, o reconhecimento do ser da consciência como um ser "*dirigido a*" nos leva ao descobrimento de que a consciência é diferente do resto dos objetos de conhecimento tanto fáticos como ideais. A consciência não é uma coisa entre as coisas, já que estas aparecem ante a consciência sendo o que são, estando aí simplesmente ao passo que a consciência vai às coisas e as faz aparecer. Como não é uma coisa não pode ser tratada nem estudada como tal. Para se fazer um estudo da consciência não poderá fazer-se então só faticamente como tenta a psicologia empirista. Por outra parte, também não poderá ser a consciência um puro cogitatio ou uma pura essência ideal. É necessá

rio unificar o cogito com o cogitado, unificar a coisa pensada com o sujeito pensante. Este é o ponto onde o pensamento de Husserl separa-se do pensamento cartesiano.

Husserl está de acordo com Descartes em que a realidade transcendente remete necessariamente à esfera da consciência e que portanto, é indispensável partir do cogito. Entre todas as coisas presentes ou ausentes, reais ou prováveis, possíveis ou impossíveis só uma é absolutamente certa: eu penso, isto é, percebo, lembro, imagino, estimo, odeio, desejo. Nada se opõe a esta constatação, posto que é imediata, independente e pura. A dúvida é um fundamento indubitável: se duvido, duvido e portanto penso. A dúvida se exerce na esfera do conhecimento. Deste modo, a esfera do pensamento, a diferença do ser da coisa não é contingente senão necessária. A presença pura da consciência não oferece dúvida alguma. A consciência não se revela numa série de fenômenos subjetivos, não se oferece em perspectivas e retornos como as coisas; a consciência acha-se por definição eternamente presente a si mesma na plenitude de seu ser, leva em si a garantia de sua existência.

"La realidad en sentido estricto tanto la de la cosa tomada en su singularidad como la del mundo entero, carece esencialmente (en nuestro riguroso sentido) de independencia. No es en si algo absoluto que se vincule secundariamente a algo distinto, sino que en sentido absoluto no es, literalmente, nada, no tiene, literalmente, una 'esencia absoluta', tiene la esencia de algo que por principio es sólo intencional, sólo para la conciencia, algo representable o que aparece por o para una conciencia."

A realidade, qualquer que seja sua forma, encontra uma definição concreta na vida da consciência na qual e para a qual se dá. A existência não se encontra em parte alguma além dos "fenômenos". O que existe é a realidade mesma das aparências, dos fenômenos, com toda sua imprecisão e contingência. As manifestações das coisas são a verdadeira e única realidade.

Husserl discorda de Descartes em que este não leva até suas últimas consequências seu descobrimento. Uma vez que Descartes chega à realidade absoluta do cogito, não à pesquisa senão que, pelo contrário, a abandona continuando a se manejar com categorias da metafísica tradicional. Assim quando tenta precisar as diferenças entre o ser da consciência e o ser real das coisas, só se limita a fixar a diferença entre dois tipos de conhecimento: o conhecimento do mundo exterior, que é relativo e falível e o conhecimento da consciência que é absoluto e certo sobre o qual será possível realizar uma série de deduções e inferências que conduzam de modo apodíctico à demonstração da existência de Deus e do mundo. Deste modo, o cogito vai ser uma espécie de axioma, certo em si mesmo. Será o fundamento sobre o qual se afiança o conhecimento de todo o resto.

Pesquisando toda a riqueza do descobrimento de Descartes, Husserl não vai medir o grau de certeza do conhecimento que há na consciência senão que dirigirá sua pesquisa ao fenômeno originário da existência, à vida originária da consciência, para a qual, na qual e pela qual surgem e se fazem possíveis o "sujeito" e o "objeto" da epistemologia tradicional. Há em Husserl uma virada com respeito à concepção da consciência: a consciência não é uma substância, não é um recinto fechado, uma

realidade circunscrita por um limite. A consciência não tem "interior" nem "exterior". A consciência não tem realidade alguma fora da relação que estabelece. Todo seu ser se esgota no fato de por-se em relação com algo que não é ela mesma. A intencionalidade não é uma relação que se agregue à prévia existência do sujeito e do objeto, é o fato primário, definitório da consciên - cia na qual e pela qual se constituem e se contrapõem a subjetividade e a objetividade. A existência da consciência consiste na intencionalidade.

O objeto ao qual a consciência se dirige é uma objetividade ideal. Mediante o ato intencional a vivência se transcende a si mesma e adquire uma forma específica de objetividade.

O grande problema então sobre a transcendência, fica reduzido a um problema de constituição. A intencionalidade não se- ria uma projeção de luz homogênea sobre uma tela imóvel. A obje- tividade se constitui dinamicamente mediante um conjunto de in- tenções complicadas e heterogêneas, múltiplas e pluriformes que é preciso analisar e compreender.

*"Pero los problemas mayores de todos son los problemas funcionales o los de la 'constitución de las objetividades de la consciencia'. Conciernen a la forma en que, por ejemplo, con respecto a la naturaleza, las nóesis, animando lo material y entretejiéndose en continuos y síntesis múltiplamente unitarios, originan una consciencia de algo de tal suerte que puede una consciencia objetiva de la objetividad 'darse a conocer' coherentemente, 'comprobarse' y 'de- terminarse 'racionalmente'".*³⁰

A vida da consciência é a base da constituição do ser já que a realidade do mundo depende da consciência e se funda nela. Para se encontrar o fundamento último ao qual a fenomenologia aspira, será preciso determinar a estrutura essencial da consciência em todas suas zonas em em todos seus horizontes. Assim temos que, em primeiro lugar, na consciência se encontram os "objetos", as realidades vividas e experimentadas com clareza e distinção. Mas também encontram-se elementos não "objetivos" aos quais Husserl denomina "*capa material da consciência*" ou "*hylé*". Esta capa material da consciência destaca estruturas objetivas que constituem o mundo. Os conteúdos sensoriais são necessários para toda percepção que aspire à transcendência. Sem um mínimo sensorial que sirva de matéria ao ato é impossível o ato da consciência. A sensação por si mesma não é ainda uma realidade concreta senão uma mera possibilidade. Graças à atividade intencional é possível penetrar nos fenômenos hyléticos e dar-lhes um sentido transcendente. Em segundo lugar, uma nova peculiaridade do ser da consciência aparece: a consciência atual e a consciência virtual. Podemos fazer uma distinção entre a simples vivência desatendida e a clara perspectiva que se descortina ante a atenção. O que num momento se encontra nitidamente ante nossa consciência pode passar a um segundo plano e perder-se em horizontes virtuais e vice-versa. Toda vivência atual tem um halo de virtualidades. O curso das vivências nunca consta de puras atualidades. Entre o real e o virtual, toda perspectiva revela-se como uma série indefinida de presenças e possibilidades indefinidas de presenças.

O problema então da "*coisa em si*" ou da "*realidade do mundo*" fora da consciência não é outra coisa que a virtualidade sempre latente, a sua persistência além dos limites da consciên

cia atual. A "*coisa em si*" se reduz à persistência nos halos da consciência potencial, no substrato marginal ou simplesmente virtual da consciência. As coisas do mundo esgotam sua realidade na possibilidade de ser percebidas em uma ou em outra forma. No entanto, a existência desta possibilidade é essencial à estrutura da consciência.

Em terceiro lugar, vemos que existem regiões do ser e que a cada região correspondem determinadas formas de dar-se ou de aparecer-se o ser. No caso das ciências positivas seu objeto constitui a realidade. Assim, a física, a química, a biologia distribuem-se nos domínios da realidade. Mas, cada uma delas manipula conceitos e noções nas quais se fundam. Cada uma destas noções e sua recíproca implicação determinam estruturas necessárias em cada um dos domínios do ser. Cada região da realidade tem suas articulações específicas, suas categorias próprias. Junto a estas categorias específicas existem conceitos e noções comuns a todas as regiões do ser e a todos os domínios científicos. Estas categorias comuns derivam da estrutura formal do ser. Assim, a espacialidade é exclusiva da matéria, a intencionalidade da psique, a convivência da sociedade. Por outra parte, noções tais como objeto, relação, propriedade, simetria, são comuns a todas as regiões.

O tipo de constituição e, em consequência, os problemas constitucionais, variam de uns objetos a outros e de uma regiões ontológicas a outras. Os objetos têm uma maneira especial de ser objetos para a consciência e um tipo de constituição peculiar segundo seja a esfera da realidade a que se refiram. Seu "*ser no mundo*" é a base e o fio condutor que nos permite remontar, me

diante uma análise rigorosa, desde a "realidade natural" a todas e cada uma das estruturas intencionais mediante as quais chega a ser objeto, às formas essenciais em virtude das quais chega a ser percebido, mentalizado ou justificado na plenitude da intuição. Cada um dos momentos objetivos são índices dos modos de consciência correlativos.

Em quarto lugar, distinguem-se na consciência dois modos pelos quais pode ser dado o objeto. Estes modos são: a percepção ou o ato transcendente e a percepção ou ato imanente:

*"Por actos de dirección inmanentes, o to-
madas las cosas más en general, por viven-
cias intencionales de referencia inmanente,
entendemos aquellas a cuja esencia es inhe-
rente que sus objetos intencionales, (si
es que existen), pertencem a la propia
corriente de vivencias que ellas mismas.
Esto es así, por ejemplo, siempre que un
acto está referido a un acto (una cogitatio
a una cogitatio) del mismo yo, o bien un
acto a un dato de sentimiento sensible del
mismo yo, etc. La conciencia y su objeto
forman una unidad individual sentada pura-
mente por las vivencias.*

*De dirección transcendente son las viven-
cias intencionales en las que esto no tie-
ne lugar; como, por ejemplo, todos los actos
dirigidos a esencias o a vivencias inten-
cionales de otros yos, de yos con otras
corrientes de vivencias; asimismo todos los
actos dirigidos a cosas, a realidades en
sentido estricto, pero en general, como se
mostrará aún".³¹*

A percepção transcendente é aquela da coisa no espaço, a qual manifesta-se em forma gradual por meio de sucessivas aparições, mas que jamais vai estar presente à consciência na sua

plena atualidade. A percepção imanente é aquela do côgito cartesiano e tem por objeto as mesmas vivências (lembrar, imaginar, desejar), as quais dão-se à consciência de um modo imediato e absoluto. Assim a percepção imanente é a esfera da posição absoluta e implica a impossibilidade de negar-lhe a existência.

Em quinto lugar, a estrutura intencional da consciência, leva a Husserl a fazer uma distinção básica para a qual utiliza uma nomenclatura obtida do pensamento helênico. Assim, no ato de referência é preciso distinguir dois elementos: o ato intencional propriamente dito, ao qual chama nôesis e o conteúdo objetivo ao qual o ato se refere, e que designa por nôema.

A nôesis é o aspecto subjetivo da vivência, constituído por atos de compreensão que tendem a apreender o objeto, como o perceber, o lembrar, o imaginar, etc. O nôema é o aspecto objetivo da vivência, isto é, o objeto considerado pela reflexão em seus diferentes modos de ser "dado": o percebido, o lembrado, o imaginado, etc. O nôema é diferente do objeto que é a coisa. Deste modo, à atividade subjetiva se opõe um correlato objetivo. Qualquer que seja o domínio da consciência haverá sempre uma correlação entre a atividade noética e o conteúdo noemático.

A intencionalidade significa que a consciência é sempre "consciência de algo", que somente é consciência se é consciência dirigida a um objeto. Por sua parte, o objeto não pode ser senão definido na sua relação com a consciência. É sempre objeto para um sujeito. O objeto não está contido na consciência como numa caixa senão que tem seu sentido de objeto para uma consciência. Por exemplo: se meu olhar se pousa numa planta de rosas num jardim, para o sentido comum, esta percepção consiste

em estabelecer primeiro a existência de uma planta de rosas e um jardim, e por logo a consciência pensante em relação com essa planta real, a qual produzirá na consciência uma roseira representada correspondente à roseira real. O resultado é que tenho duas plantas: a do jardim e a da consciência. Como essas duas plantas podem formar uma só? Se terá que recorrer a uma terceira planta para identificar as duas primeiras? Se, pelo contrário, recorreremos à análise intencional, não partiremos da planta de rosas em si nem da roseira representada senão que partiremos da planta de rosas em quanto percebida, partiremos do ato de *"percepção da planta de rosas no jardim"* já que esta é a vivência original a partir da qual concebemos uma planta de rosas real e uma planta de rosas representada. Portanto, consciência e objeto não são duas entidades separadas na natureza que logo devem por-se em relação, senão que se definem respectivamente a partir dessa correlação. Se a consciência é sempre *"consciência de algo"* e se o objeto é sempre *"objeto para a consciência"*, resulta impossível que possamos sair dessa correlação, posto que, fora dela, não haverá nem consciência nem objeto.

Husserl inclui na estrutura da vivência intencional uns elementos reais que cabe encontrar nela, e uns elementos irrealis que não encontramos nela. Um primeiro elemento real é a abertura da consciência ao objeto ou o ato intencional, isto é, a *nóesis*, que pode ser a percepção, imaginação, lembrança, etc. Esta abertura é concebida por Husserl como um raio (*strahl*), que parte do lado - sujeito da consciência para se dirigir até o lado - objeto. A matéria ou *hylé* é o outro componente real e corresponde à seqüência de sensações que se compõem numa forma, num sentido dado pela *nóesis*. Graças à *nóesis* surge do sensível

amorfo o "*sentido*" intencional. O material hylético é interpretado, apreendido ou apercebido e adquire mediante a nōesis um sentido e uma significação. Na nōesis entram, pois, os momentos hyléticos, enquanto suportam as funções da intencionalidade, experimentam o dar-lhes sentido, ajudam a constituir um sentido noemático concreto. Do lado-objeto da consciência ou nōema, descobrimos um elemento "*irreal*", já que, apesar de que os componentes para perceber a planta de rosas estão na consciência, a planta de rosas não se encontra na consciência. O próprio da estrutura noético-noemática, está precisamente em fazermos descobrir na consciência ou no sujeito e somente aí, um objeto que o sujeito não pode evidentemente conter. Para descrever o nōema não é suficiente dizer que é o objeto intencional da vida da consciência. No nōema não só nos é dado o objeto, senão que também o correlato da intenção mental com toda a complexidade de suas qualidades e seu modo de ser e aparecer. Apesar de seus múltiplos nōemas, o objeto permanece idêntico como um simples X, como uma incógnita; este X é o centro de referência de todos os predicados atuais ou virtuais e mantém sua unidade apesar de todas as mudanças e de todas as perspectivas. Entre o sujeito e o objeto se constitui um eixo em torno de cujos polos giram os nōemas como aspectos da realidade. O nōema está constituído por um "*núcleo*" de qualidades predicativas: cor, forma, luminosidade, perfume, tamanho, densidade, etc. Estas qualidades estão ordenadas de uma determinada maneira ao redor da unidade objetiva. Por meio deste núcleo a consciência refere-se a X unitário e imóvel.

Deste modo, a relação intencional, é a referência de um ato a um objeto através de um núcleo noemático. A nôesis refere-se de algum modo ao nôema, o nôema refere-se pela sua vez ao objeto. A referência intencional é portanto a relação conjunta da nôesis e o nôema correlativo, e a X objetivo que centra e organiza o nôema e que é termo final da nôesis.

A aparição do objeto é sempre parcial, pelo que jamais se me faz presente em si mesmo, limitando-se a ser o suporte unitário e idêntico de todos os atos e de todos os conteúdos. O polo objetivo não varia, os paradigmas noemáticos são múltiplos e indefinidos. Dos nôemas depende que o objeto apareça em uma ou em outra perspectiva, em uma ou outra forma, em uma ou outra qualidade. Cada nôema tem um "*sentido*" que é correlativo a uma direção peculiar do ato noético. Sentido na estrutura noemática é o conjunto de predicados e formas orientados a partir de um ponto de vista, com uma intenção precisa e referidos a um polo objetivo unitário. Cada nôema tem também uma tese. A tese é o ato de por o objeto de uma determinada maneira, como percebido, recordado, amado. O sentido do nôema em conjunto com a orientação da tese, constituem o nôema completo.

A análise das estruturas da consciência leva Husserl a postular que o objeto e o mundo mesmo em definitiva, dependem dessas estruturas e a afirmar, portanto, que são constituídos. A fenomenologia de Husserl é em consequência o estudo da constituição do mundo na consciência. Constituir, dentro desta concepção, significa remontar-se pela intuição até a origem na consciência do sentido de todo o que é, origem absoluta, já que, em termos rigorosos, nenhuma outra origem que tenha um sentido pode anteceder à origem do sentido.

A fenomenologia de Husserl tem como questão central a pergunta acerca da origem do mundo e abrange um terreno tão grande quanto as metafísicas tradicionais. No entanto, distingue-se destas em que jamais desarraiga-se do chão da experiência, por quanto a referência à intuição é permanente. A fenomenologia de Husserl penetra conjuntamente no âmbito das essências, do sentido dessa experiência e faz ênfase nas insuficiências das filosofias que se baseiam exclusivamente na experiência e nas insuficiências daquelas que se baseiam exclusivamente na razão.

2. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HUSSERL

Tentando utilizar toda a riqueza da concepção fenomenológica é que estamos levando nossa pesquisa. Assim então, temos procedido primeiro com uma descrição da fenomenologia de Husserl, expondo rigorosamente seu pensamento, sem intervir de imediato com críticas ou análises já da própria autora, já de outros autores. Mas, agora, uma vez conhecidas as principais colocações da fenomenologia husserliana, nos parece apropriado fazer a crítica e a análise desta concepção, para, por um lado elucidar aqueles pensamentos que ficam pouco claros e nos quais Husserl parece contradizer-se com as suas próprias argumentações iniciais, e por outro lado, para obter os elementos desta concepção que servirão para os nossos objetivos de pesquisa.

2.1. ELUCIDAÇÃO DE ALGUMAS COLOCAÇÕES DE HUSSERL

Pelo menos dois pontos dentro do pensamento de Husserl , nos parecem pouco claros e portanto objeto de uma análise mais detida. Esses pontos referem-se à questão imanência - transcendência e à questão da correlação sujeito-objeto. Para realizar nossa análise utilizaremos o próprio método fenomenológico.

2.1.1. PROBLEMA IMANÊNCIA-TRANSCENDÊNCIA

A primeira questão que nos oferece dúvidas é a seguinte: por um lado, as reflexões de Husserl parecem ter superado o problema clássico imanência-transcendência. No entanto, na própria obra "*Idéias*", faz uma diferenciação entre percepção transcendente e percepção imanente. Nós, nos perguntamos: não haveria aqui uma volta ao dilema imanência-transcendência da filosofia moderna?

A percepção imanente corresponde à consciência que a consciência pode ter de sua própria corrente de vivências, mas, também - e aí onde se apresenta o problema mais agudamente - da consciência que a consciência pode ter de seu ser, isto é, a consciência que a consciência pode ter da intencionalidade.

O que seja a percepção imanente não parece oferecer dúvidas, o que oferece dúvidas é o como se dá (ou manifesta) esta percepção imanente e se é possível.

Não é que a consciência se manifesta através de seus correlatos? Se jamais houvéssomos tido percepções seria possível ter vivências e consciência das vivências? Se jamais houvéssomos tido percepções seria possível ter consciência da consciência?

Quando Husserl diz que a consciência não precisa de nada para existir, à primeira vista, isto nos parece um ponto escuro já que, se bem é certo que é possível ter consciência da consciência, para isto é necessário ter tido percepções transcendentes nas quais a consciência se tenha revelado. Ou também pode ser o caso que nas percepções transcendentes ainda a consciência não se nos revele, mas que uma vez que estas percepções passam a constituir correntes vivenciais na consciência então aí se manifeste a consciência. O problema em verdade é o seguinte: podemos aceitar que para existir, a consciência não precise de nada, mas, para ela se manifestar, para que nós possamos conhecê-la é preciso que ela tenha tido percepções, ou vivências, ou algum tipo de correlato.

Se para conhecer a consciência, ou melhor dito, se para ter consciência da consciência, procedemos com o próprio método fenomenológico teremos o seguinte:

Primeiro eu estou percebendo algo, nesse perceber se manifesta a consciência e seu correlato, há um objeto percebido por um sujeito.

Realizo então a redução fenomenológica, isto é, separo a consciência do mundo, vou ter uma percepção imanente, isto é, vou ter agora consciência da minha percepção como uma vivência, a consciência vai estar dirigida a um objeto da sua própria corrente vivencial.

Se realizo agora a redução eidética vou ter o ser da consciência, e este ser vai manifestar-se a mim como um ser dirigido a; o problema principal surge precisamente aqui, já que pa-

rece jamais ser possível esta manifestação do ser da consciência sem o respectivo correlato, isto é, o ser da consciência vai manifestar-se como um ser dirigido a, mais o correlato.

O problema parece remontar-se então a algo mais profundo. Não é que Husserl tenha jogado fora toda sua argumentação com respeito à intencionalidade da consciência. Não é que esteja re negando que exista uma unidade entre sujeito e objeto no ato intencional. É que o problema remete à própria peculiaridade do ser da consciência. O ser da consciência é um ser "*dirigido a*" e é por isso mesmo que sempre se vai manifestar com seu correlato, (e não poderia ser de outra maneira) portanto, na percepção imanente da própria consciência, o correlato vai ser a própria consciência já que a intencionalidade da consciência tem a peculiaridade de poder dirigir-se também sobre seu próprio ser e apreendê-lo.

2.1.2. PROBLEMA DA CORRELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Há um problema de X (incôgnita) tanto no lado objeto da correlação como no lado sujeito da correlação. Isto é, tanto o sujeito como o objeto aparecem como pontos de referência mas que em última instância pareceram não ser nada ou ser tudo quanto a "*ser*", quanto à possibilidade "*sine qua non*" para se poder dar a correlação, para se poder dar a consciência de algo. Parece sempre movimentar-nos entre o ser e o nada, e o ser confundese com o nada. No entanto, este dilema no qual nos parece estar, surge devido a que não conseguimos ainda desligarmos totalmente da atitude natural. É por isso que Husserl insiste em que para entrar no âmbito da fenomenologia é preciso uma mudança de

atitude, é necessário desligarmo-nos da atitude natural e tentar "*ver as coisas mesmas*", o mundo tal qual se apresenta originariamente à nossa consciência.

3. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE HUSSERL À PESQUISA

Uma vez claros estes pontos o nosso caminho fica mais aberto. Neste momento então é que nos fazemos a seguinte pergunta: quais são as contribuições que a fenomenologia de Husserl proporciona para os objetivos da nossa pesquisa? Nossa pesquisa pretende utilizar a fenomenologia para a fundamentação do currículo. Mas, o currículo se insere dentro de um mundo mais amplo que é a educação. Portanto é preciso primeiro partir da análise da Educação. Reformulamos então nossa pergunta: quais são as contribuições que a fenomenologia de Husserl proporciona para a análise da educação?

1. Mudança de atitude. Intenção de "*ver*" o fenômeno da educação no que este tem de originário. Intenção de "*ver*" o fenômeno da educação tal qual ele se apresenta originariamente à nossa consciência.

2. Utilização do método fenomenológico para a análise do fenômeno da Educação. Assim proceder-se-á primeiro com a redução fenomenológica e depois com a redução eidética para se obter generalidades essenciais na esfera da educação.

3. A intencionalidade da consciência nos permitirá dirigirmos ao fenômeno da educação tentando apreender seu ser num esforço de descrição ideante.

4. A generalização da noção de objeto, nos vai permitir tomar como ponto de referência em nossa análise da educação, objetos teóricos e objetos empíricos.

3.1. O DESENVOLVIMENTO DA FENOMENOLOGIA.

A pergunta - O que é fenomenologia? - é um problema que ainda não está resolvido. Nós tentamos primeiramente aproximarmos daquilo que seu iniciador, o filósofo Husserl, concebia como fenomenologia. Deste modo, compreendemos que a fenomenologia é o estudo das essências mas também é uma filosofia que substitui as essências na existência já que ela compreende o homem e o mundo a partir de sua "*facticidade*". Por um lado a fenomenologia é uma filosofia transcendental porque coloca em suspense , as afirmações da atitude natural para poder compreendê-las, por outro lado é uma filosofia para a qual o mundo está sempre "*aí*" antes da reflexão. A fenomenologia é o esforço para reencontrar o contato ingênuo com o mundo.

A fenomenologia de Husserl se nos apresenta como uma filosofia de contradições, como uma filosofia da ambiguidade. Deve ter-se em consideração que Husserl não conseguiu desenvolver plenamente seu pensamento e que muitos de seus escritos ainda não têm sido publicados. Mas, será este o fator que dá a seu pensamento o caráter de ambiguidade? Será este o fator que torna a fenomenologia uma filosofia inacabada?

Para poder elucidar este problema é necessário recorrer a outros filósofos, recorrer a outros pensadores que se têm dado a árdua tarefa de por um lado compreender o pensamento de Husserl e por outro de desenvolver a concepção de fenomenologia.

4. A FENOMENOLOGIA EM MARTIN HEIDEGGER

Não menos carregado de ambiguidade e de complexidade que o método fenomenológico de Husserl se apresenta o do filósofo Heidegger. O método fenomenológico heideggeriano se funda na hegemonia da tendência para o encobrimento, a qual é ressaltada porque é a única forma de se estabelecer uma distância entre o fenômeno no sentido vulgar e o fenômeno no sentido fenomenológico, isto é, a única forma de se estabelecer uma diferenciação entre os múltiplos entes e o ser, já que não se trata de alcançar o ser por um processo de abstração senão o de alcançar o ser a partir das estruturas originárias que o constituem. O ser, segundo Heidegger, está quase sempre, envolvido na articulação dos entes, muitas vezes quase confundido com os entes. O método fenomenológico de Heidegger exige a adequação a um fenômeno que só se mostra sob o velamento.

Antes de conceber sua obra *"Ser e Tempo"*, a análise do pensamento de Aristóteles o impressionou especialmente no referente ao conteúdo e à ambivalência da palavra *"alétheia"*. A interpretação de *"alétheia"* como velamento que é negado, como desvelamento sempre referido a velamento, deu-lhe o impulso decisivo para a radicalização da fenomenologia no sentido husserliano, elaborando seu método fenomenológico o qual se desdobra entre

os dois pólos da "*alétheia*". Assim aquilo que é preciso ser desvelado está primeiramente e o mais das vezes velado. A estrutura circular da interrogação heideggeriana, leva-o à necessidade de um movimento de vira-volta (*kebre*). Na estrutura circular do ser-aí revela-se que a análise do ser-aí pressupõe uma compreensão do ser; no entanto, uma compreensão do ser supõe, quando quer ser explícita, uma analítica do ser-aí.

A "*kebre*" é um movimento pelo qual uma vez realizada a mediação pela analítica, o filósofo se volta para o ser e a partir dele analisa o homem.

Alétheia, fenomenologia, círculo hermenêutico e viravolta, são os quatro elementos do pensamento heideggeriano que se manifestam numa unidade através de sua obra e sem a compreensão dos quais seria impossível entender a filosofia de Heidegger.

A fenomenologia heideggeriana não é só uma "*técnica*" de análise do ser-aí e da correlata questão do ser. Seu outro pólo de preocupação é o confronto com a história da filosofia. Ambos os pólos têm como meta a retomada da problemática ontológica. Este submergimento de Heidegger nestes dois pólos enriquece a sua análise. Mas, que persegue Heidegger com o método fenomenológico?

Para poder compreender-se o que este filósofo persegue com seu método é preciso descrever brevemente a situação do método em filosofia na época atual:

Cada vez mais o método dialético por uma parte e o método lógico-analítico de outro vão dominando a questão do método em filosofia. Assim o método dialético deve seu domínio à influ

ência cada vez maior das ciências sociais, especialmente da Sociologia; por sua parte o método lógico-analítico se apóia nas conquistas no âmbito da linguística. A polarização entre sociologismo dialético e positivismo lógico tende a acrescentar-se. Neste panorama Heidegger e Husserl ficam fora, sendo para muitos considerados como filósofos "de ontem". Existe uma grande diferença entre o método fenomenológico de Husserl e as pretensões metodológicas dos analistas lógicos da linguagem e esta diferença consiste em que Husserl quer atingir a verdade mediante uma análise crítica da intencionalidade da consciência ao passo que os analistas-lógicos procuram a verdade pela análise crítica da linguagem.

A diferença com o método dialético e com o método lógico analítico é também claramente explicitada por Heidegger em relação a seu método fenomenológico: "*a verdade é o desvelamento daquilo que a partir de si mesmo se mostra velado.*"³². O método fenomenológico exige o passo de volta, para trás dos fenômenos no sentido vulgar, onde se move a lógica, para o terreno em que o fenômeno no sentido fenomenológico é, antes, aquilo que se oculta. Se bem que é certo que Heidegger liga o questionamento de "*El ser y el tiempo*" ao problema da linguagem distanciando-se neste sentido de Husserl e assumindo este problema o apelo condutor na elaboração de seu método e na realização da analítica existencial nem por isso ele está mais perto dos analíticos da linguagem. O método fenomenológico de Heidegger visa o redimensionamento da questão do ser, numa imediata proximidade com a

32. HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo. Op. Cit. § 7.

praxis humana, como existência e facticidade portanto, a linguagem - o sentido, a significação - não é analisada num sistema fechado de referências mas sim no plano da historicidade. No método fenomenológico de Heidegger encontramos uma ontológica do dizer, uma compreensão da dimensão pré-ontológica da linguagem ligada à explicitação do mundo como horizonte de transcendência.

5. A FENOMENOLOGIA EM MAURICE MERLEAU-PONTY

Para Merleau-Ponty é em nós mesmos que encontraremos a unidade da fenomenologia. É necessário conduzir deliberadamente os temas fenomenológicos como eles têm surgido espontaneamente na vida. Para poder conduzir estes temas, é necessário um método, assim a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. E, em que consiste este método? Consiste fundamentalmente em descrever, isto é, em retornar às "*coisas mesmas*". Neste sentido é que a fenomenologia se opõe às ciências. O indivíduo não é o simples objeto da Biologia, da Psicologia ou da Sociologia. Tudo o que sabe do mundo, mesmo o que sabe devido à ciência, o sabe a partir da sua visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem à qual a simbologia científica nada significaria. O universo da ciência se constrói sobre o mundo vivido. A ciência não possui o mesmo sentido de ser que o mundo percebido porque ela é sua determinação ou sua explicação.

" *As perspectivas científicas segundo as quais sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque subentendem, sem mencioná-la, esta outra perspectiva, a da consciência, pela qual primeiramente um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim. Retornar às coisas mesmas, é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente³³ que é uma floresta, um campo, um rio.*"

O movimento fenomenológico difere do retorno idealista à consciência. A fenomenologia exige uma descrição pura a qual deixa de lado tanto a análise reflexiva quanto a explicação científica. O real deve ser descrito, isto quer dizer que não é possível assimilar a percepção às sínteses que pertencem à ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A percepção é o pano de fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles. O mundo é o meio natural e o campo de todos os pensamentos de um sujeito e de todas as suas percepções explícitas. Assim a fenomenologia não pode ser catalogada como uma filosofia idealista já que para ela a verdade não está somente no "homem interior", ou melhor dito, para ela não há homem interior, o homem está no mundo. É no mundo que o homem se conhece.

É neste sujeito voltado para o mundo que encontramos o verdadeiro sentido da redução fenomenológica. A esta problemática Husserl tem dedicado grande tempo e ela ocupa nos textos iné

33. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Op. Cit. p. 7.

ditos um lugar importante. Por muito tempo a redução foi apresentada como o retorno a uma consciência transcendental para a qual o mundo mostra-se numa transparência absoluta, animado por uma série de apercepções que o filósofo reconstituiria partindo de seus resultados. Assim, o mundo não seria mais do que a "significação do mundo". Enquanto sou consciência, isto é, enquanto alguma coisa tem sentido para mim, não estou em parte alguma, não sou diferente de outras pessoas, não me diferencio de "outra" consciência, já que somos presenças imediatas no mundo e por definição este mundo é único, é o sistema de verdades. Quando o idealismo transcendental é conseqüente então despoja o mundo de suas opacidades e de sua transcendência. O mundo passa a ser aquilo que nos representamos mas não como sujeitos empíricos senão como consciência única. Para a análise reflexiva não existe o problema do outro como também não existe o problema do mundo. A análise reflexiva procede da seguinte forma: faz surgir no Eu, com a luz da consciência, o poder de apreender uma verdade universal de direito, e o outro fica sem ipseidade, sem lugar e sem corpo. O outro não existe.

*"Para Husserl, pelo contrário, sabe-se que há um problema do outro e o alter ego é um paradoxo. Se o outro existe verdadeiramente para si, além de ser para mim, e se somos um para o outro, e não um e outro para Deus, convém que apareçamos um para o outro, convém que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que haja, além da perspectiva do Para Si - minha visão de mim e a visão do outro de si mesmo - uma perspectiva do Para Outro - , minha visão do Outro e a visão do Outro de mim."*³⁴

Uma nova concepção do Cogito se faz necessária para poder compreender a fenomenologia. É preciso que minha existência não se reduza à consciência que tenho de existir senão que ela abranja também a consciência que se possa ter dela, e consequentemente minha encarnação numa natureza e a possibilidade de uma situação histórica. A visão fenomenológica do Cogito deve descobrir o sujeito em situação transcendental que possa ser uma intersubjetividade. Para a fenomenologia, o Cogito não pode definir a existência do sujeito pelo pensamento que o sujeito tem de existir, nem pode converter a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo, nem substituir o mundo mesmo pelo significado do mundo. O Cogito, na concepção fenomenológica reconhece meu pensamento como um fato inalienável e se coloca fora do idealismo quando me descobre como "*ser no mundo*".

É porque somos "*seres no mundo*" que se faz necessária a redução fenomenológica. A única forma de nos percebermos é suspendendo esta ligação com o mundo imanente ao sujeito em vez de conceber o sujeito como transcendência no sentido do mundo.

Para Merleau-Ponty o maior ensinamento que nos proporciona a redução é a impossibilidade duma redução completa. Se fossemos espírito absoluto seria possível uma redução total, mas como estamos no mundo, não existe pensamento que englobe todo nosso pensamento. A redução fenomenológica não pode ser situada dentro de uma filosofia idealista senão que dentro de uma filosofia existencial.

Merleau-Ponty também tem desenvolvido e aclarado a noção das essências em Husserl. Quando Husserl diz que toda redução, ao mesmo tempo que transcendental é necessariamente eidética es

tã nos dizendo que não podemos submeter ã observação filosófica nossa percepção do mundo sem deixar de unirmos com esta tese do mundo, está nos dizendo que é necessário passar do Daisen ao Wesen. A essência não é a meta. A essência é um meio para compreender nossa união com o mundo.

*"A necessidade de passar pelas essências não significa que a filosofia as tome por objeto, mas pelo contrário que nossa existência é muito estreitamente tomada no mundo para se conhecer como tal no momento em que se projeta nele, e que ela tem necessidade do campo da idealidade para conhecer e conquistar sua facticidade."*³⁵

Podemos agora observar como o pensamento de Husserl se contrapõe ao positivismo lógico. Para este último, a "consciência" não é o mesmo que somos. A consciência é uma significação que tem sofrido uma série de alterações no transcurso da evolução semântica da palavra. Desta evolução semântica da palavra é que é preciso ocupar-se para poder entender o conceito de consciência. Para Husserl, pelo contrário, temos um meio direto de alcançar aquilo que o conceito de consciência designa, e este meio direto é a experiência de nós mesmos, a experiência desta consciência que somos. É esta experiência de nós mesmos que possibilita que a linguagem signifique alguma coisa. É sobre ela que as significações da linguagem se medem. É portanto errado interpretar a filosofia de Husserl como um filosofia que separa as essências da existência. Não é a fenomenologia a que separa as essências da existência. É a linguagem quem faz esta separa-

ção. Com respeito ao problema da intencionalidade, Merleau-Ponty ressalta as coincidências e as diferenças entre Husserl e Kant. Quando Husserl diz que "*toda consciência é consciência de alguma coisa*" não haveria em princípio novidade com respeito às posições kantianas. Com efeito, Kant afirma na "*Refutação ao Idealismo*"³⁶, que a percepção interior não é possível sem percepção exterior, que o mundo é o meio para mim de me realizar como consciência. O mundo em Kant, está antecipado na consciência de minha unidade. A diferença do conceito de intencionalidade em Husserl e o conceito de relação com um objeto possível em Kant, é que para Husserl a unidade do mundo, num ato de identificação expresso, é vivida como já feita ou "*já aí*" antes de ser colocada pelo conhecimento.

Merleau-Ponty ressalta que a principal característica da fenomenologia é ter unido o subjetivismo extremo e o objetivismo extremo. Assim na concepção fenomenológica a racionalidade é medida nas experiências onde ela se revela, surgindo um sentido. Mas, este sentido, não deve colocar-se à parte como Espírito absoluto, nem como mundo no sentido realista. O mundo, para a fenomenologia, não é o do ser puro, senão o sentido que transcende à intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras. O mundo fenomenológico é inseparável da subjetividade e da intersubjetividade. O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser preliminar senão que o fundamento do ser.

36. KANT, Immanuel. Refutação ao idealismo. Obra citada por Merleau Ponty. In. Fenomenologia da percepção. Op. Cit. p. 15

6. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY

Heidegger e Merleau-Ponty têm contribuído não só para o esclarecimento da fenomenologia de Husserl, senão que também para o desenvolvimento desta concepção. Assim cada um deles conduz à fenomenologia certos rasgos peculiares que enriquecem esta filosofia e que pela sua vez a fazem surgir como um modo de compreender original que precisa de novas referências. Isto é, eles enfatizam que a fenomenologia é um pensamento inacabado, que não tem a verdade determinada, senão que é uma busca da verdade.

6.1. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER

Há muitas coincidências entre o pensamento fenomenológico de Heidegger e o pensamento fenomenológico de Husserl, mas, evidentemente nos interessaremos em analisar aqueles pensamentos de Heidegger que trazem algo diferente para a concepção fenomenológica.

Um ponto peculiar no pensamento heideggeriano é sem dúvida o primado da tendência para o encobrimento. O homem e o essencial nas coisas tendem para o disfarce ou estão efetivamente encobertos. Por isso, mais que voltar-se para o "que", é necessário voltar-se para o "como". Este "como" é a fenomenologia. A fenomenologia permite descobrir o "ser dos entes". A fenomenologia não é portanto um simples método, senão que é o modo como se põe em marcha a ontologia.

O Dasein é um ente, mas não é um ente ao modo dos demais entes. O Dasein é um ente ao qual "*em seu ser está seu próprio ser*", já que a compreensão do ser é uma determinação ontológica do Dasein. Este aparece então não só como ôntico senão que como ontológico. O Dasein é preeminente sobre todos os demais entes porque na sua compreensão, em quanto compreensão ontológica, abre-se à realidade do ser. Assim, para Heidegger, em vez de se partir duma idéia qualquer do ser e aplicá-la mecanicamente ao Dasein, é necessário partir duma posição analítica existencial que prepare o terreno para a compreensão do ser em geral; e acrescenta ainda que não só é preciso deixar de partir duma suposta compreensão do ser em geral, senão que se devem deixar de considerar todas as idéias do ser elaboradas até aqui pela filosofia já que estas idéias não fazem outra coisa que "*recobrir*" o ser. Daí o fato de ele considerar imperativo proceder à "*destruição da ontologia*", o que implica na dissolução das capas encobridoras do ser na história da filosofia. Heidegger considera que seu ponto de partida é mais radical que o do Cogito e que o de toda "*consciência transcendental*" seja esta kantiana ou husserliana.

A fenomenologia é a que permite descobrir o "*ser dos entes*". Neste sentido ela é uma "*hermenêutica*". A fenomenologia nos leva à "*abertura do ser*". Por isso a verdade fenomenológica é uma "*verdade transcendental*". Em sua obra "*El ser y el tiempo*" Heidegger procede à hermenêutica do Dasein. O Dasein é sua própria possibilidade. Esta possibilidade não é uma característica ou predicado, senão seu próprio ser. Daí que a natureza própria do Dasein seja sua existência e que não possa ser apreendido por meio de categorias. O Dasein é apreendido por meio das vi-

vências. O Dasein não é um ente como os demais. Propriamente não é um ente, senão um existente; é uma realidade em cujo ser vai seu ser. Nesta hermenêutica do Dasein, Heidegger descobre que o Dasein pode existir de dois modos: um deles é o modo da autenticidade e o outro o modo da inautenticidade. Mas, que querem dizer estes dois modos de existir do Dasein?

Para compreender estes dois modos de existir do Dasein é preciso ter em conta que para Heidegger a estrutura fundamental do Dasein é o "*ser-no-mundo*" (in-der-welt-sein), o "*estar no mundo*". Isto não deve ser entendido como o achar-se uma coisa em outra, senão que como uma realidade total; assim, o estar-no-mundo é um modo de ser. Daí que a concepção filosófica de Heidegger difera do Realismo e do Idealismo. Para o pensamento heideggeriano não há um sujeito num mundo, nem um mundo num sujeito. Por outro lado, o mundo para esta concepção, não é um conjunto de coisas senão que "*mundo*" designa a "*noção ontológico-existencial da mundanidade*". O mundo imediato do Dasein é o "*mundo circundante*" (Umwelt). Mas, este mundo circundante não corresponde à noção de res-extensa de Descartes. Todavia isto não significa que se deixe de lado todo espaço. O que acontece é que o espaço designado pela expressão res-extensa está incluído na circunmundaneidade, ou mundanidade do mundo circundante em quanto mundo-no-qual-estou. Esta interpretação ontológica da circunmundaneidade leva a uma diferença entre o estar-presente (vorhanden) e o estar-à-mão (zuhanden). O estar-à-mão corresponde ao utensílio, o qual não é uma coisa com a qual se faz algo, senão que o fazer mesmo. Mas, o utensílio não é tal por estar subjetivamente determinado a um certo uso. A "*utensibilidade*" e "*empregabi-*

vidade" do utensílio é uma determinação ontológica. Algo parecido acontece com o espaço: este não é primariamente res extensa, senão que uma espécie de orientação - em, a qual envolve a aproximação e a des-aproximação. No entanto, aproximar-se e des-aproximar-se não são propriedades subjetivas, senão que caracteres ontológicos por meio dos quais se esclarece a mesma noção de extensão.

O "quem" do Dasein sou "eu mesma", mas eu só posso ser na medida em que "sou-com". Ser-com significa a "relação" de cada Dasein com os demais e com o mundo. Então, no fundamental "ser-com" do Dasein enquanto estar-no-mundo aparece o modo de ser fundamental do Dasein como preocupação (Besorgen). Mas, o Dasein pode também, tratar de "despreocupar-se"; isto acontece na existencia cotidiana, na qual predomina o "a gente" (uno), o "se", por exemplo "se vê", "se diz". O "a gente" é como uma degradação do Dasein. Mas não uma degradação num sentido moral, nem uma degradação ontológica no sentido de ser "menos", senão que uma degradação existencial que constitui o Dasein. A descrição do Dasein como "caído", parece uma "crítica da existência cotidiana", todavia esta queda do Dasein é uma de suas faces ontológicas. Assim, para cada uma das formas básicas da estrutura do Dasein - a "disposição", o "encontrar-se" em o "compreender", a "fala" - há dois aspectos ou modos: o da autenticidade, na recuperação de si mesmo por si mesmo ou apropriação, e o da inautenticidade, ou esquecimento de si mesmo, na distração. Ambos são existencialmente constitutivos. Mas não há dúvida de que Heidegger mostra preferencia pelo aspecto autêntico como constitutivo do Dasein como tal.

Esta preferência de Heidegger pelo modo autêntico do Dasein nota-se no intento de denominar o ser do Dasein por meio do cuidado. Se é certo que o estar-no-mundo é um estar-caído, não é menos certo que o Dasein tem a possibilidade de "levantar-se" desta queda. Mas, como é que o Dasein pode levantar-se da queda no mundo? Este levantar-se acontece pela angústia, na qual o Dasein se compreende na sua nihilidade ontológica. Nesta compreensão, o Dasein se descobre como "cuidado por...". E como angústia. Esta última revela ao Dasein em seu flutuar no nada. O nada não é a supressão do ser, nem a negação do ente. Ela constitui a possibilidade do ente enquanto "elemento" do Dasein. O nada é aquilo em que o Dasein se vê surgir e no qual pode afundar-se (cair). A pergunta fundamental da metafísica: Por que há ser e não apenas o nada? Não tem em Heidegger a intenção de explicar porque há algo senão fazer compreender o nada que sustenta e no qual todo "algo" flutua.

6.2. ANÁLISE DA FENOMENOLOGIA DE MERLEU-PONTY

Merleu-Ponty tem contribuído para elucidar interpretações incorretas do pensamento de Husserl, como também de outros filósofos, entre eles de Jean-Paul Sartre. Mas, qual é a contribuição própria de Merleau-Ponty para a fenomenologia.

A característica fundamental de Merleau-Ponty está na oposição a toda concepção da consciência como interioridade e do corpo como uma coisa. A consciência está verdadeira e efetivamente comprometida com o mundo. Este compromisso se manifesta quando se submetem à análise a estrutura do comportamento e da percepção. Se é certo que os fatos da ciência devem ser admiti-

dos, isto não implica que os pressupostos ontológicos das teorias científicas como o behaviorismo e a psicologia da estrutura, devam ser admitidos porque eles forçam a miude os dados para ajustá-los aos pressupostos. Fazer do homem uma mera subjetividade ou uma série de comportamentos de índole supostamente objetiva é uma ruptura artificial do ser unitário do homem.

A unidade do ser do homem é a sua inserção no mundo. O homem é consciência-corpo. Merleau-Ponty critica não só as interpretações psicológicas usuais do ser do homem, senão que também todas as filosofias clássicas, empiristas ou racionalistas, realistas ou idealistas. Reduzir a consciência à coisa ou a coisa à consciência é negar a realidade concreta. A crítica de Merleau-Ponty abrange não só as teorias tradicionais da percepção e as grandes teses filosóficas sobre a estrutura da realidade e os modos de conhecê-la senão que também todas as manifestações humanas tais como a linguagem, o juízo e as formas culturais, as noções de espaço e tempo, e as noções morais. Neste último aspecto pode-se ressaltar a dupla crítica da concepção da liberdade como algo meramente aparente e seu conceito como um absoluto não limitado por nada. Para Merleau-Ponty a liberdade é algo que se faz concretamente no mundo e seguindo as circunstâncias as quais está ligada e das quais se desprende.

7. CONTRIBUIÇÕES DE HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY RELACIONADAS COM NOSSA PESQUISA

Muitos pontos da concepção fenomenológica de Heidegger e Merleau-Ponty contribuirão para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Descreveremos a seguir quais são esses pontos em cada um dos autores mencionados. Mas, antes disso queremos observar que ambos os autores proporcionam à fenomenologia uma flexibilidade maior que a de Husserl. Assim Heidegger e Merleau-Ponty nos permitem incursionar no terreno da fenomenologia aplicada, e não ficar portanto fechados no âmbito da fenomenologia pura. Este aspecto de maior "concreticidade" destes autores vai ser um grande suporte para nossa pesquisa, já que poderemos com a ajuda deles utilizar a fenomenologia para a compreensão do fenômeno da educação e do fenômeno do currículo.

7.1. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER PARA A NOSSA PESQUISA

7.1.1. É necessário proceder à descobrir o ser que se oculta debaixo das múltiplas manifestações do ente. Assim será preciso proceder à descoberta do ser da educação e do currículo que se oculta atrás das múltiplas manifestações do ente educação e do ente currículo. Para isto, teremos que deixar de lado quaisquer idéia preconcebida do ser da educação e do ser do currículo, e esforçarmo-nos em tirar as capas encobridoras do ser da educação e do ser do currículo.

7.1.2. O Dasein tem duas modalidades de existência: autêntica e inautêntica. No ser-aí da educação (no Dasein educação) tentaremos descobrir estes dois modos de existência. Assim, no ser-aí do currículo tentaremos descobrir o modo autêntico e inautêntico de existência.

7.1.3. Ser-com significa a "relação" de cada Dasein com os demais e com o mundo. Tentaremos ver como acontece este Ser-com tanto no fenômeno da educação como no fenômeno do currículo. E os dois modos deste ser-com da educação e do currículo quanto à preocupação e a despreocupação.

7.1.4. A nada constitui a possibilitação do ente em quanto "elemento" do Dasein. A nada é aquilo em que o Dasein se vê surgir e no qual pode afundar-se. Tentaremos ver como se dá esta ida e vinda do nada ao ser no fenômeno da educação e no fenômeno do currículo.

7.2. CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE MERLEU-PONTY PARA A NOSSA PESQUISA.

7.2.1. Não existe a consciência como pura interioridade nem como uma coisa. É preciso compreender o homem como uma totalidade, que se interliga com o mundo e com os outros. Portanto, tentaremos compreender a educação e o currículo em sua interrelação com o sujeito, com o mundo e com os demais sujeitos.

7.2.2. A liberdade é algo que se faz concretamente no mundo e seguindo as circunstâncias às quais está ligada e das quais às vezes se desprende. Tentaremos ver como se manifesta o problema da liberdade na educação e no currículo.

CAPÍTULO II

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

A fenomenologia é um ir abrindo caminhos para a procura do ser e com isso, ir colocando em marcha a ontologia. Nosso objetivo principal nesta pesquisa é fundamentar o currículo por meio da fenomenologia, isto é, colocar em marcha a ontologia do currículo. Ora, para poder proceder a esta fundamentação é preciso descobrir o ser do currículo. Portanto, tentaremos abrir caminhos para encontrá-lo. Mas, o fenômeno currículo, tem relação com o fenômeno educação, precisamos então determo-nos um tempo na análise deste fenômeno. É esta a razão pela qual entraremos primeiro numa reflexão sobre o fenômeno educação para posteriormente ir à reflexão sobre o fenômeno currículo.

Todavia, para poder entrar no âmbito duma reflexão fenomenológica da educação, precisamos adotar uma mudança de atitude. Isto é, esforçarmo-nos para "ver" o fenômeno educação no que este tem de originário. Tentaremos, portanto, neste capítulo, aproximarmo-nos do essencial na educação, do ser da educação, da verdade radical da educação.

1. REFLEXÃO ONTOLÓGICA SOBRE A EDUCAÇÃO

A fenomenologia de Husserl nos interroga pelo "que", pela "essência"; é da essência da educação que queremos aproximarmos nesta reflexão. Mas, para chegarmos à essência é preciso um como, e, se é verdade que Husserl se preocupou com o como, com o método, podemos ver na análise do seu pensamento que tanto o método como a própria filosofia fenomenológica, não conseguiram se desenvolver plenamente. Mas outros filósofos, inspirando-se nele, enriqueceram a sua concepção. Por esta razão é que no plano do método ou do como, recorreremos de preferência a Heidegger. No entanto, também é necessário religar a essência com a existência, a essência com o mundo; será o momento de deixar atuar a fenomenologia de Merleau-Ponty. Contudo, como o que nos preocupa neste capítulo é descobrir e compreender o ser da educação, não serão só estes autores os que nos abrem horizontes. Também refletiremos, sobre o pensamento de autores, que têm se preocupado em aplicar a fenomenologia à análise do fenômeno educação, como Gustavo Cirigliano e Dulce Mara Critelli. Assim mesmo, colocaremos nosso esforço reflexivo no pensamento de filósofos que sem ter sido catalogados de fenomenólogos, possuem concepções semelhantes a estes, assim Ortega y Gasset e Dewey. Todavia refletiremos sobre autores que se contrapõem ao pensamento fenomenológico: Manheinn e Azevedo entre outros.

Quais serão os passos que seguiremos nesta reflexão ontológica da educação, nesta pergunta pela verdade radical da educação, nesta preocupação do "que é" e "como é" o ser da educação?

Nosso primeiro passo será uma reflexão sobre as concepções que têm existido e que existem com respeito à educação. Esta primeira reflexão será desdobrada da seguinte forma: primeiro, descreveremos as concepções de educação para em seguida fazer a crítica respectiva, a qual nos permitirá compreender os pontos centrais onde estas concepções falham e justificar a necessidade duma nova atitude para a descoberta e compreensão do ser da educação.

Nosso segundo passo será, em consequência, a descoberta do ser da educação por meio duma nova atitude; isto é, tentaremos utilizar um método diferente daqueles que se tem utilizado habitualmente, este novo método será o fenomenológico.

Nosso terceiro passo será a compreensão do ser da educação, na qual tentaremos utilizar uma visão fenomenológica, isto é, compreender o fenômeno educação de forma global, integrando todos os seus elementos, compreendendo o sentido da educação.

1.1. REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA HISTÓRIA.

Segundo expressa Gustavo Cirigliano³⁷, na Introdução de "*fenomenologia da Educação*", podem ser agrupadas em duas as concepções que têm existido e que existem com respeito à educação:

- 1) Concepção que focaliza a educação como um conceito.
- 2) Concepção que focaliza a educação como um fato. A primeira corresponde a uma análise de tipo teórico, isto é, um intento de decompor intelectualmente conotações inseridas no con-

37. CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação. Op. Cit. p.16.

ceito educação. A segunda corresponde à análise do fato concreto e tenta ver as circunstâncias ou variáveis que permitem a existência real do fato educação.

1.1.1. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO CONCEITO

Esta concepção interpreta a educação como "*perfeição*" e como "*desenvolvimento da natureza humana*". Tanto a interpretação da educação como perfeição e a interpretação da educação como desenvolvimento da natureza humana estão ligadas, já que em última instância a interpretação da educação para esta tendência origina-se no conceito do homem. Mas, não em qualquer conceito de homem, senão naquele conceito de homem como sendo um ser perfectível, um ser que tem a possibilidade de aperfeiçoar-se. A educação é para esta concepção, o processo de aperfeiçoamento do homem.

Nesta concepção de educação, está subjacente uma certa linha de pensamento filosófico que considera como próprio do homem ou da natureza humana, a possibilidade de aperfeiçoamento - o ser humano é perfectível, e além disso, esta natureza chama para que o aperfeiçoamento se realize.

Vejamos o pensamento de alguns representantes desta concepção para melhor compreender nossa análise:

Na Idade Antiga, poder-se-ia incluir o filósofo Aristóteles dentro desta concepção, já que ele se move dentro da análise dos conceitos.

Para este filósofo a finalidade da educação é a aquisição da virtude (*areté*) ou do bem moral (felicidade) que é a virtude humana. Assim, a finalidade da educação coincide com a

própria finalidade do homem. Mas, que são as virtudes para Aristóteles? As virtudes são capacidades que o homem possui e que deve desenvolver em benefício do todo.

Os filósofos gregos, em geral, estão dentro de uma análise conceitual da educação, no entanto, como eles visualizam a educação considerando não só o desenvolvimento do indivíduo, nos referiremos logo, em forma especial a eles.

Na Idade Média, encontramos com maior intensidade ainda, a atitude de inquirir no conceito de educação. Assim, temos como um dos representantes máximos, S. Tomás, para quem o conceito educação significa aquilo que leva à perfeição do homem. Evidentemente que o pensamento de S. Tomás está inspirado no de Aristóteles, já que ambos visualizam a educação como o desenvolvimento do homem em todas as suas possibilidades.

Na Idade Moderna, ainda que se produz uma rica discussão em torno da educação, a tendência continua sendo de caráter conceitual, isto é, considera-se a educação como desenvolvimento da natureza humana. Assim, para Comenius, a educação tem por finalidade o homem integral. Para Spencer, a educação visa o preparo para a perfeita moral de viver.

Para Rousseau, a educação também tem por finalidade o desenvolvimento da natureza humana, a qual se funde com a vida natural. A sociedade é, para este filósofo, um artifício do homem, uma forma inautêntica de viver. Uma verdadeira educação, deve respeitar as etapas da natureza. E quanto mais o homem se aproxime da vida natural, mais atuará conforme a sua própria natureza. Rousseau leva ao máximo a visão da educação como o de-

envolvimento do indivíduo, porquanto considera que não é só o adulto que deve desenvolver-se senão que também a criança é uma pessoa, e a educação deve contribuir para o pleno desenvolvimento desta.

Kant é outro representante da tendência conceitual de educação, já que, para ele, a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor por meio da educação.

Na Idade Contemporânea, continua vigente, com pequenas modificações, a visão conceitual de educação. Podemos citar como representante na época contemporânea, o pensamento do mundo cristão: *"educação consiste essencialmente na formação do homem tal como deve ser..."*.³⁸

A concepção que focaliza a educação como conceito, parte da definição nominal de educação (*"extrair"*; e-duc) e acha no conceito *"educatio"*, uma conotação fundamental de desenvolvimento ou aperfeiçoamento. É preciso desenvolver as capacidades do indivíduo por meio da incorporação de elementos que a própria natureza humana exige.

Mas, se é da natureza humana o aperfeiçoamento é porque o ser humano é imperfeito, haveria então um ser perfeito com o qual se lhe compara. Quem é que determina como é um ser perfeito?

A crítica principal a esta concepção é que parte de um ideal de homem, e a educação depende do que se estabeleça como ideal humano. É uma tendência que vê a educação em termos parciais, já que se é certo que o ser humano tende a valorizar e a

38. PIO XI. Encíclica: *Divini Illius Magistri*. In: CIRIACIANO, Gustavo. fenomenologia da educação. Op. Cit. p. 20.

hierarquizar até, às vezes, a vislumbrar uma perfeição, também é certo que há algo mais na educação que um mero quefazer individual. Esta concepção fica dentro do plano individual, e quando considera outros planos, como o plano social ou o plano natural, os considera sempre como idéias, e relativamente ao cumprimento do ideal humano estabelecido previamente.

Concepção de educação nos filósofos gregos.

Os filósofos gregos, como dizíamos, mais acima, podem ser considerados dentro d'uma concepção conceitual de educação, pelo fato de terem uma atitude teórica. No entanto, eles acentuam o papel do indivíduo dentro da sociedade, o que dá às suas colocações uma profundidade maior. É por isto que refletiremos de forma especial a respeito de seus pensamento.

Para Sócrates, o fim da educação consiste em dissipar o erro e descobrir a verdade. O caminho para conseguir tal fim é conhecer-se a si mesmo, descobrir o próprio eu. Neste descobrimento o eu toma consciência da sua ignorância, da sua imperfeição e parte para a busca da verdade em conjunto com os outros eus. Desta abertura do eu para com os outros eus, surge o diálogo, que é o elemento principal da concepção de educação socrática. Não há, portanto, em Sócrates, um enfoque individualista da educação, senão que o fim da educação, para ele, será conseguido pelo diálogo, por uma interação entre os indivíduos.

Platão, discípulo de Sócrates, também acentua o papel social. Platão considera a educação como o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, em função do papel exclusivo que este indivíduo vai desempenhar na sociedade. Há em Platão, uma preocupação com o indivíduo e com a sociedade. No entanto, sua con-

cepção de educação não deixa de ser conceitual, devido a que ele parte de tipos sociais ideais, aos quais os indivíduos, conforme as suas capacidades, devem se integrar.

Aristóteles, na sua concepção de educação, considera o plano social como elemento integrante do processo educativo. Assim, as virtudes humanas, devem ser desenvolvidas em benefício do todo. Esse todo não é outra coisa que a sociedade.

Todavia, a concepção de educação nos gregos, consiste no desenvolvimento do indivíduo dentro e para a comunidade mas, como partem de uma educação ideal, os consideramos pertencentes a uma concepção conceitual de educação.

1.1.2. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO UM FATO.

A concepção que focaliza a educação como um fato, surge na época contemporânea devido ao desenvolvimento científico. Uma confiança na metodologia científica, justificada pelas conquistas de cada ciência particular, levam aos representantes desta tendência, a tentativa de aplicar o método científico à educação. A aparição de novas ciências, como a sociologia, contribuem para dar maior impulso a esta concepção.

A concepção que focaliza a educação como um fato, analisa o fato concreto denominado educação. Analisa as variáveis que intervêm na educação, assim, por exemplo: a pessoa que aprende, os conteúdos, os materiais didáticos, etc. Parte do fato que há atos semelhantes que se repetem através da história e que têm sido chamados "*educação*".

Esta tendência enfoca a educação como um conjunto de fatos suscetíveis de observação e tratamento científico, procurando ver os fatos "*objetivamente*", desconsiderando os aspectos subjetivos ou interiores da educação e os aspectos singulares desta.

Que é que a concepção que parte do fato encontra neste ? Encontra uma sociedade que possui conhecimentos, técnicas, linguagem, crenças - uma cultura - e indivíduos que nascem, vivem e morrem.

Encontra na sociedade uma tendência a perpetuar-se, razão pela qual, procura integrar os indivíduos que nascem, na sua estrutura. Essa integração se realiza por meio da transmissão da cultura. Educação é para esta tendência a transmissão da cultura.

A concepção que focaliza a educação como um conceito, procedendo à análise do conceito educação, encontrava um sujeito que se aperfeiçoava. A concepção que focaliza a educação como um fato, procedendo à observação do fato educação encontra o plano social como possibilidade de continuação dos achados e aquisições de geração em geração.

Dizíamos mais acima que, para a concepção que parte do fato, educação é a transmissão da cultura. Mas quem é que determina o que deve ser transmitido? É a sociedade, já que ela por natureza tende a perpetuar-se e para perpetuar-se precisa transmitir sua cultura.

Mas, se a educação é a transmissão da cultura, como é que a cultura se modifica? Se a educação não é mais do que a transmissão da cultura de uma sociedade, por que essa cultura não se repete identicamente de geração em geração?

A crítica principal a esta concepção, é que esquece o desenvolvimento interior do homem, e só vê a educação como um processo de causas e conseqüências sociais. Além disso, não consegue explicar as transformações culturais, ficando numa concepção estática da educação.

Vejamos o pensamento de alguns representantes desta concepção para confirmar nossas críticas:

Durkheim é o representante mais típico desta concepção. A educação, segundo ele, deve ser tratada como um fato social e estudada pela sociologia, ciência que se preocupa em aplicar o método científico ao estudo dos fatos sociais.

Para Durkheim, a educação é: *"Uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à sua própria mentalidade e, portanto, ao meio físico e social."*³⁹

Outro representante desta concepção é Fernando de Azevedo, para quem a educação deve ser estudada como um fato de causas e conseqüências sociais.

A educação é para Azevedo: *"Um fato eminentemente social cuja essência sociológica ressalta por não poder ser explicado senão dentro da organização social e por causa dela, e não ser somente condicionada socialmente mas de natureza, origem e finalidade sociais."*⁴⁰

39. DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. In: AZEVEDO, Fernando de. Sociologia educacional. 6a. ed., México, Fondo de Cultura Economica, 1954. p. 28.

40. AZEVEDO, Fernando de. Sociologia educacional. Ibid. p. 40.

A Tendência Conceitual, isto é, a concepção que focaliza a educação como um conceito, se situa no terreno das idéias, não estabelecendo uma ligação com o mundo. É uma tendência centrada no sujeito. A Tendência Factual - a concepção que focaliza a educação como um fato - se centra na realidade, nas coisas concretas, externas. É uma tendência centrada no objeto. Estas concepções não têm sido suficientes para esclarecer o ser da educação. São enfoques parciais, com algo de verdadeiro, mas que não atingem o ser da educação na sua plenitude.

A Concepção que focaliza a Educação como um Conceito e a Concepção que focaliza a Educação como um Fato, são as duas posições que se interessam pelo ser da educação mas, existe uma terceira posição difícil de incluir nestas duas, segundo expressa Cirigliano, na introdução de "*Fenomenologia da Educação*". Nesta terceira tendência encontram-se aqueles autores que concebem a educação como uma exemplificação das suas prévias teorias filosóficas. Cirigliano não dá nenhum nome a esta terceira concepção, no entanto, nós para facilitar a análise, a denominamos de Concepção que focaliza a Educação como um derivado do Sistema Filosófico, já que esta concepção não indaga o que a educação é, senão que a educação é contemplada como uma consequência do sistema filosófico.

1.1.3. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA A EDUCAÇÃO COMO UM DERIVADO DO SISTEMA FILOSÓFICO.

A esta terceira tendência, não lhe preocupa o ser da educação, senão que lhe interessa a educação enquanto ela é um exemplo ou uma consequência das suas prévias teorias filosóficas .

Nesta terceira tendência pode-se incluir o idealismo neokantiano de Natorp, a pedagogia social de Kriek, o idealismo neo-hegeliano de Gentile, a pedagogia da cultura de Scheler, Spranger e Nohl, e até Dewey com seu pragmatismo pedagógico. Também poder-se-ia considerar dentro desta tendência a Claparède com sua pedagogia experimental, Adler com sua pedagogia psicanalítica, etc.

As tendências Conceitual e Factual, se bem indagam pelo ser da educação, não conseguem abrangê-lo, devido ao método que utilizam. Assim, na Tendência Conceitual o método empregado é uma análise de tipo lógico, isto é, se parte de certas premissas consideradas como verdadeiras e se vai comparando o processo de desenvolvimento interior do homem com essas premissas. A Tendência Factual utiliza um método científico, isto é, considera os aspectos exteriores, concretos, tangíveis; aquilo que é possível de observar e de medir. Este método é de tipo experimental, precisa quantificar e comprovar.

A Concepção que focaliza a Educação como um derivado do Sistema Filosófico, não procura o ser da educação, não lhe preocupa saber o que a educação é. Para esta tendência, a educação não tem importância por si mesma, nem um ser próprio. Seu ser é emprestado do sistema filosófico.

Poder-se-ia criticar que nesta pesquisa estaríamos dentro desta terceira tendência, já que utilizando a fenomenologia pretendemos chegar ao ser da educação e do currículo. No entanto, esclarecemos que:

1? Nosso intento é procurar o ser próprio da educação e do currículo.

2? A fenomenologia não é propriamente um sistema filosófico senão que um movimento filosófico peculiar, mais que um sistema fechado, é um caminho, um método, mas não um método no sentido estreito de mecanismo ou de técnica, senão que um método dinâmico, uma nova atitude para a compreensão do ser.

Além disso, se é certo que estamos nos apoiando numa determinada atitude filosófica, o fazemos com os objetivos específicos de desvelar e compreender o ser da educação e do currículo; e com o objetivo geral de fundamentar o currículo. Não estamos nos apoiando numa determinada atitude filosófica, para fazer da educação e do currículo um apêndice da filosofia.

1.2. DESCOBERTA DO SER DA EDUCAÇÃO

A concepção de Educação que parte do conceito e a concepção de Educação que parte do fato, não são absolutamente erradas. Elas são parciais, porquanto não conseguem abranger o ser da educação. Ambas as concepções fazem prevalecer certo ângulo da educação, assim a Tendência Conceitual faz prevalecer o desenvolvimento do indivíduo. Por sua parte, a Tendência Factual faz prevalecer a função social de incorporação de novos indivíduos na sociedade. Mais do que apontar os erros destas concepções, nossa crítica se endereça a fazer ver a insuficiência de ambas as concepções. Insuficiência que se manifesta principalmente no que concerne ao método empregado. A Tendência Conceitual utilizando um método de tipo lógico, analisando conceitos,

idéias, abstrações, descarta qualquer possibilidade de penetração no âmbito das coisas concretas. Volta-se para o plano mental, teórico, racional. Fecha-se no indivíduo, interiorizando a educação. A Tendência Factual, utilizando o método científico, experimental, analisa fatos, coisas concretas, externas, deixando de lado o plano individual, subjetivo. Volta-se para o terreno empírico, exteriorizando a educação.

Por sua vez, a concepção que focaliza a Educação como um derivado do Sistema Filosófico é insuficiente enquanto ela nem sequer se propõe descobrir o ser da educação. A educação, nesta concepção, fica presa ao sistema filosófico; ela é uma consequência das idéias filosóficas estabelecidas previamente. Assim, a educação fica carregada de preconceitos que impedem ver o que a educação tem de próprio, o que ela é por si mesma, o seu ser.

Para podermos descobrir o ser da educação, será preciso então, uma atitude que não fique só numa visão teórica, nem só numa visão empírica da educação. Onde encontraremos esta atitude? Pelo que vimos no Capítulo I desta pesquisa, é na atitude fenomenológica que podemos encontrar esta fusão entre o mental e o material, entre o subjetivo e o objetivo.

Entraremos agora na análise propriamente fenomenológica da educação, portanto, não partiremos da educação como conceito, nem da educação como fato, senão que partiremos da educação como fenômeno. Mas, antes disto, esclareceremos em que consiste esta nova atitude.

1.2.1. A ATITUDE FENOMENOLÓGICA

Há uma pergunta que fica flutuando no espaço das reflexões feitas até aqui. Essa pergunta é: a fenomenologia é uma filosofia ou é um método? Por que razão estamos falando em atitude fenomenológica e não em filosofia fenomenológica? É este um dos pontos que precisamos esclarecer antes de proceder à descoberta do ser da educação.

Pelo estudo feito sobre o pensamento dos principais representantes da fenomenologia, podemos dizer que a fenomenologia é uma filosofia enquanto ela pergunta pelas causas últimas, isto é, pela verdade radical, que é a pergunta fundamental de toda filosofia. No entanto, o método que utiliza é diferente daquele das filosofias tradicionais, o que lhe dá um caráter diferente, peculiar. Por isso, a fenomenologia é uma atitude filosófica mais do que uma filosofia.

Assim, a atitude que empregaremos para descobrir o ser da educação partirá da pergunta pela verdade radical: Que é, e como é a educação? Qual é o horizonte de onde a educação brota? Qual é a oportunidade fundante, originária ou primordial da educação?

Todavia, o "como" chegaremos a elucidar esta questão, corresponderá a uma aproximação da educação como fenômeno. Nosso "como" será portanto uma tarefa de interpretação. *"Por a descoberto os elementos menos aparentes dos fenômenos, os quais são, por sua vez, o que os fenômenos têm de mais fundamental: o seu ser".* ⁴¹

41. WAHLENS, Á. de. La filosofia de Martin Heidegger. In: CIRILIANO, Gustavo. Op. Cit. p. 37.

Queremos deixar claro que, o método que utilizaremos nesta descoberta do ser da educação, se apoia em Heidegger enquanto ele é uma tarefa de interpretação ou hermenêutica. Mas, como é possível esta hermenêutica? É possível, a nosso entender, partindo da consciência, mas a consciência ao modo como Husserl a entendia. Isto é, sempre a consciência como "*consciência de...*" consciência de algo. A consciência considerada em seus pólos subjetivos e objetivo. A consciência com seu respectivo correlato objetivo. Não poderíamos ocultar que estamos partindo da consciência. Porque, quem é se não nós, os que estamos refletindo a respeito da educação?

Todavia, o problema de se a fenomenologia é um método ou uma filosofia, não é um verdadeiro problema se nos colocarmos já dentro da atitude fenomenológica. Este problema terá validade se nós seguirmos com as atitudes de pesquisa tradicionais. Mas, a fenomenologia não faz separação entre filosofia e método, assim como também não faz separação entre sujeito e objeto, consciência-corpo, espírito-matéria, etc. Na fenomenologia não é possível separar o método, da própria filosofia, já que, ao ir desenvolvendo o método fenomenológico se vai construindo a filosofia fenomenológica, ou melhor dito, ao ir desenvolvendo o método fenomenológico se vai construindo a ontologia.

1.2.2. A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO

Cingindo-nos então à atitude fenomenológica, tentaremos agora uma aproximação da educação como fenômeno. Todavia, como pode haver divergências, quanto ao conceito de fenômeno, esclareceremos que é o que a fenomenologia entende por fenômeno o que se estará entendendo nesta pesquisa, como fenômeno.

A fenomenologia entende por fenômeno "*o que se mostra como é*", "*o que está patente*".⁴² O fenômeno corresponde ao ser dos entes, ao sentido dos entes.

Empreender uma atitude fenomenológica, será portanto, examinar os fenômenos ou aspectos destes que apresentam alguma importância do ponto de vista do ser.

Mas, o ser dos entes não se manifesta de imediato. Permanece oculto a um primeiro olhar. Por isso, para encontrar o sentido da educação, as estruturas que a constituem e são seu ser, precisamos descobrir este ser, desenterrá-lo. Procederemos então a descobrir o ser da educação.

O fenômeno educação se apresenta a nós como uma relação entre homem e sociedade. Existe o homem e a sociedade enlaçados por um fazer denominado educação. Não encontramos o homem sozinho, senão que o homem ligado à sociedade. Não encontramos a sociedade sozinha, senão que a sociedade ligada ao homem e ambos nesta relação peculiar: educação.

Mas, que é esta relação? Se pousamos nosso olhar nos outros seres da natureza, como os animais ou vegetais, vemos que esta relação não se produz. A relação educação se nos apresenta como exclusiva do homem na sociedade.

1.2.2.1. A ESTRUTURA "SOCIEDADE FRENTE AO HOMEM" NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO

Para melhor entender esta relação, vejamos primeiro a estrutura "*sociedade frente ao homem*". Como se apresenta a relação educação na estrutura "*sociedade frente ao homem*"? Se apre-

42. HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo. Op. Cit. p. 33.

senta a nós como um agir originado numa necessidade. Qual é esta necessidade? É a necessidade que a sociedade tem de perdurar. Assim a relação educação seria a nutrição e a reprodução da sociedade. Dewey vê claramente a relação quando afirma: "*o que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica é a educação para a vida social*".⁴³ Na linguagem fenomenológica, a educação seria uma manifestação de cuidado do ser da sociedade, cuidado que surge devido à vivência da angústia de perecer.

Nesta primeira aproximação ao ser da educação, podemos ver que a relação educação enquanto estrutura "*sociedade frente ao homem*", manifesta um elemento natural: como os homens não são seres absolutamente desligados da natureza, sofrem as leis desta, portanto nascem e morrem. Isto origina a vivência de angústia da sociedade por continuar vivendo apesar de seus integrantes nascerem e desaparecerem. Esta angústia vivenciada a leva a tomar o cuidado de nutrir-se e reproduzir-se.

Por outro lado, esta relação educação, este cuidado de nutrir-se e reproduzir-se da sociedade, seria impossível se o ser humano não tivesse certa capacidade de assimilação, diferente dos outros seres da natureza que não são capazes de constituir sociedades. Por ser esta capacidade do homem diferente de qualquer outro ser da natureza, chamamos esta capacidade de espiritual ou capacidade não-natural.

Mas, aprofundemos na nossa reflexão fenomenológica, para ver se conseguimos apreender o fenômeno educação em todos os seus planos.

43. DEWEY, John. Democracia y educación. Op. Cit. p. 17.

A sociedade se apresenta a nós como uma reunião de indivíduos com uma determinada relação ou forma social que os une . Esta relação pode-se dar como interação ou como instituição. Esta relação entre os indivíduos corresponde a um elemento espiritual sustentado coletivamente assim como a língua, os costumes e as crenças. Essa relação é uma criação dos seres humanos, não se dá em outros seres da natureza. Não é possível se falar de sociedades nos animais. Poder-se-ia falar em agregados nos animais, mas estes agregados são incapazes de criar elementos do tipo que os seres humanos têm criado. A sociedade precisa ter coesão e tradição, isto é, unidade espacial e unidade temporal. A necessidade primordial da sociedade, além da unidade, é a integração dos novos indivíduos para manter a continuidade e a identidade como grupo. *"Os fatos primários inevitáveis do nascimento e morte de cada um dos membros que constituem um grupo social determinam a necessidade da educação"*.⁴⁴

Mas, cada homem que nasce, encontra-se em estado de natureza, não tem ainda uma linguagem, nem crenças, nem normas sociais. Estes elementos por serem criações espirituais dos seres humanos, não são transmitidos geneticamente. O novo indivíduo tem que aprender uma língua, assimilar as crenças e as normas da sociedade em que nasce.

Dizíamos que, para a sociedade, era uma necessidade incorporar estes novos indivíduos em seu seio. Para conseguir esta incorporação a sociedade tem que provê-los dos elementos ne-

44. DEWEY, John. Op. Cit. p. 10.

cessários, isto é, dos elementos espirituais que unem os indivíduos entre si. Estes elementos espirituais ou formas sociais são os conteúdos que a educação transmite.

Na relação educação enquanto estrutura "*sociedade frente ao homem*" se nos manifestam, portanto, três elementos: um elemento natural, um elemento individual e um elemento social. O elemento natural mesmo que forme parte integrante da relação educação é, no entanto, o elemento que impulsiona a educação. O elemento individual atua assimilando os conteúdos que a sociedade lhe transmite. O elemento social transmite os ingredientes culturais aos novos indivíduos.

A relação educação se nos aparece até aqui como uma interação entre o elemento natural, o elemento individual e o elemento social.

Assim, a educação não é um acontecimento natural nem um acontecimento individual considerados isoladamente. Ela é um acontecimento social. Mas, não dizíamos que a educação era a inter-relação entre o elemento natural, o elemento individual e o elemento social? Que nos faz dizer então que ela é um acontecimento social? É que não se realiza a educação, só no plano individual nem só no plano natural. A interação destes três elementos se produz somente dentro da vida social.

Até aqui temos então que a educação é uma manifestação de uma atividade social e portanto que ela só é possível dentro da sociedade.

Todavia, a sociedade não é uma totalidade homogênea senão que está constituída por diversos grupos. A sociedade é a reunião orgânica de todos esses grupos. Aqui se faz necessário estabelecer uma diferença entre a sociedade e a comunidade. Na comunidade não há diferenciação de grupos, por isso a comunidade educa ao mesmo tempo que vive comunitariamente. Assim acontecia com os homens da antiguidade, os quais viviam em comunidades e não em sociedades. A partir da divisão do trabalho é que aparecem os diversos grupos, isto é, a sociedade como a vivenciamos agora.

A sociedade se nos apresenta formada de diversos grupos ou círculos sociais tais como a família, a igreja, o clube, etc. Estes círculos sociais se orientam para a realização de fins sociais específicos.

A sociedade manifesta-se-nos como fragmentada em diversos grupos sociais. Ora, dentro desses grupos há um que é o encarregado do poder. Esse grupo é o estado. A missão do círculo social-estado é a de coordenar os diversos círculos sociais.

Os círculos sociais são aquelas relações sociais que se cristalizaram, isto é que passaram a ser instituições. Já sabemos que dentre as relações sociais existe também o que chamamos interação social, a qual corresponde a um intercâmbio de experiência mas que não chega a ser uma instituição social.

Podemos considerar os círculos sociais em duas dimensões: 1) Dimensão horizontal: nesta dimensão um indivíduo pode pertencer a vários círculos simultaneamente e 2) Dimensão vertical: o indivíduo pertence exclusivamente a um dos grupos. Na dimensão horizontal o indivíduo pode pertencer ao círculo igreja, estado, escola simultaneamente. Na dimensão vertical nos referimos aos círculos chamados classes sociais. O indivíduo só pertence a uma classe social.

Cada um dos círculos sociais tem a sua própria educação, mas nenhum deles abrange a educação total. O indivíduo pode incorporar-se a vários círculos na dimensão horizontal. Assim ele pode pertencer a uma Igreja, a um clube, etc.

Assim sendo se nos apresenta o seguinte panorama: por um lado existem muitos círculos sociais, cada um dos quais tem a sua própria educação. Por outro lado, o indivíduo tem de incorporar-se a diversos grupos. Não surge um conflito entre a educação destes grupos diferentes? São os conteúdos que estes círculos transmitem absolutamente diferentes? Se observamos com atenção veremos que muitos dos conteúdos que cada um dos círculos precisa transmitir são comuns e outros conteúdos são específi-cos. Por esta razão é que os círculos sociais unificam-se para a transmissão dos conteúdos comuns, delegando em círculos determinados a transmissão do que é geral e deixando para eles a transmissão de conteúdos específicos. A transmissão dos conteúdos comuns é delegada no círculo social-escola.

Aqui nos surge o seguinte dilema: a unificação de conteúdos pertence ao ser da educação ou estamos aqui entrando no ser de outro ente? Não é que a educação pode dar-se não só como instituição social se não que também como interação social? Acontece que nós estamos fazendo esta reflexão fenomenológica da educação para posteriormente ir à reflexão fenomenológica do currículo. Este problema de unificação de conteúdos leva consigo certa conotação de organização, de um corpo organizado. Numa rápida intuição podemos apreender que o fenômeno currículo se manifesta como certa organização da educação. Por este motivo, dei

xaremos para continuar a análise deste problema no Capítulo III desta pesquisa, no ponto correspondente à relação do fenômeno educação com o fenômeno currículo.

Prosseguiremos com a análise dos círculos sociais. O que os círculos sociais transmitem? Que são estes conteúdos comuns e estes conteúdos específicos?

Poderíamos chamar cultura a qualquer conteúdo que a sociedade transmite por exemplo a língua, os costumes, as crenças. Mas, como a respeito do que seja cultura existem diferenças consideramos imprescindível determo-nos neste ponto.

Habitualmente se entende por cultura o mundo dos objetos ou seres criados pelo espírito do homem. Mas, é essa cultura a que nós encontramos como sendo objeto da transmissão dos círculos sociais? É essa cultura a que se manifesta na educação como fenômeno?

Se a cultura é o mundo dos objetos ou seres criados pelo espírito do homem ela pode ser então tanto uma atividade individual como uma atividade social. Mas, a criação espiritual de um indivíduo não se transmite necessariamente. O indivíduo pode criar algum objeto, ter algum pensamento ou muitos, mas pode guardá-los para si. Neste caso não há transmissão de conteúdos para outros. E nós vimos que o fenômeno educação era uma transmissão de conteúdos. Portanto, quando o indivíduo cria algum objeto espiritual ou material e o guarda para si, não há educação; mas há uma atividade cultural porquanto ele criou objetos diferentes do mundo natural.

Aderimos à interpretação de Cirigliano no que se refere à diferenciação entre cultura como simples criação espiritual e cultura socializada. A primeira não se fundamenta no social, a segunda sim. Então, o que a educação transmite é a cultura socializada, isto é, aquelas criações espirituais sustentadas pela vontade geral.

*"Primeiramente, a Cultura (simples criação espiritual) é trabalho individual; ainda mais, poderia se realizar fora da sociedade. Comparemos duas atividades geralmente denominadas culturais e encontraremos logo uma diferença: a atividade artística de um pintor e a atividade do educador. A primeira é estritamente individual; a segunda, não; é social. Embora ambas se produzam agora nos moldes do campo social, a primeira não se explica nunca pelo social, mas pelo cultural puro. Ou ainda, a segunda nunca se explica pelo individual."*⁴⁵

Contudo, as criações culturais individuais podem passar à esfera da cultura socializada. Para que isto aconteça é necessário que a vontade individual assim o requeira e que a vontade geral da sociedade as deseje transmitir.

Assim, a cultura que se nos manifesta no fenômeno educação é a cultura socializada, isto é, a cultura que se transmite, a cultura que passa de uns indivíduos a outros seja através da interação social, seja através dos círculos sociais.

Mas, que é concretamente a cultura socializada? É o que comumente costuma-se chamar de "conteúdos de todo tipo de educação". Aquilo que Kilpatrick denomina "grupo de cultura", "cultura antropológica" ou "herança social".

45. CIRIGLIANO, Gustavo F. G. Fenomenologia da educação. Op. Cit. p. 78.

"Todas estas formas transmitidas de falar, pensar, agir, etc. por meio das quais um grupo de gente realiza a sua vida!"⁴⁶

Sendo assim, é impossível então distinguir entre a cultura socializada e a própria sociedade já que a sociedade vive e sobrevive pela transmissão da cultura, Anteriormente tínhamos visto que a transmissão da cultura seria impossível se no ser humano não existisse certa capacidade espiritual diferente dos outros seres da natureza. Esta capacidade espiritual é o ser próprio do homem. Por sua vez a cultura socializada é o ser próprio da sociedade.

Cirigliano expressa da seguinte forma a identidade entre cultura socializada e sociedade.

"Desta maneira, são inseparáveis sociedade e cultura socializada. Identificam-se. Por isso podemos dizer que a sociedade , mais do que transmitir a sua cultura, transmite o seu próprio ser. Faz conteúdo de transmissão de tudo o que ela é. E, fundamentalmente, este ato de transmitir não é diferente do simples viver social. A vida social é compartilhar, é comunicar, é entender um laço em relação a outro. Nessa comunicação consiste a educação. Vida social e educação coincidem."⁴⁷

Dewey manifesta assim a identidade: *"não só a vida social é idêntica à comunicação, mas toda comunicação (e, portanto, toda vida social autêntica) é educativa."⁴⁸*

46. KILPATRICK, William H. *Filosofia de la educación*. In: CIRIGLIANO, Gustavo. *Fenomenologia da educação*. Op. Cit. p. 95.

47. CIRIGLIANO, Gustavo. Op. Cit. p. 96.

48. DEWEY, John. Op. Cit. p. 13.

Estas colocações de Cirigliano e Dewey que falam de comunicação nos permitem entrar agora a visualizar o dinamismo da educação. Com efeito, até aqui estávamos apreendendo o fenômeno educação de maneira um tanto estática. Assim a educação aparecia como a transmissão de conteúdos de uma sociedade. Mas, estes conteúdos são sempre iguais? Não há modificação de conteúdos de uma geração a outra? Não há modificação de conteúdos de um tempo a outro tempo?

Precisamos aprofundar, ainda mais, na forma de manifestação dos círculos sociais. Assim podemos visualizar que os círculos sociais não são fixos, estáticos. Eles mudam e mudam pela própria necessidade de sobrevivência. Aqueles conteúdos que num momento histórico podem representar a sobrevivência, em outro momento histórico podem já não representá-la. Os círculos sociais precisam, portanto, preparar os indivíduos não só para seu ser atual senão também para seu vir-a-ser. A cultura socializada não é estática. É dinâmica. Os círculos sociais precisam transmitir este movimento impulsionando os indivíduos ao desenvolvimento e mudança dos conteúdos atuais.

Até aqui nossa reflexão fenomenológica visualizou a estrutura "*sociedade frente ao homem*" na relação educação. Uma série de elementos nos surgiram nesta reflexão, os quais tentamos interpretar para o desvelamento do ser da educação. Alguns elementos nos apareceram com clareza, no entanto há ainda vários pontos que não conseguimos apreender só com a reflexão sobre a estrutura "*sociedade frente ao homem*" na relação educação. Procederemos então a reflexão sobre a estrutura "*homem frente a sociedade*" na relação educação tentando conseguir nessa reflexão alguma resposta para esses questionamentos.

1.2.2.2. A ESTRUTURA "INDIVÍDUO FRENTE À SOCIEDADE" NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO

Quando refletíamos sobre a estrutura "*sociedade frente ao homem*" na relação educação, apreendemos que a educação consistia na transmissão da cultura socializada e que esta transmissão só era possível se estivesse acompanhada da assimilação. Assim a transmissão como se nos manifesta no fenômeno educação não é uma simples apresentação de conteúdos a um indivíduo senão que é preciso que este os assimile para que se efetive o ato de transmissão.

Todavia, esta assimilação é possível porque o indivíduo manifesta:

1º - Uma capacidade espiritual. É capaz de pensar, de criar.

2º - Uma tendência social, isto é, uma tendência a pertencer a um grupo.

Nossa reflexão fenomenológica se centrará agora na "*estrutura indivíduo frente à sociedade*" na relação educação, portanto, nos determos nesta capacidade espiritual e nesta tendência social que se manifesta no indivíduo como possibilitadora da educação.

1º - A capacidade espiritual do homem.

Como se manifesta esta capacidade espiritual? Manifesta-se no pensar, mas no pensar entendido em forma ampla, isto é, pensar é perceber, sentir, valorar, raciocinar, criar, etc. Pensar é compreender.

Esta capacidade espiritual do homem tem sido objeto de análise desde os mais remotos tempos por filósofos, historiadores e cientistas. Contudo, se não for bem analisada, ela não deixa de apresentar dificuldades no desvelamento de sua identidade. Todavia, cingindo-nos à atitude fenomenológica, precisamos para apreender o que ela é, partir da referência ao homem enquanto "*existente*".

*"Pensar é próprio do homem. Esta 'propriedade' pode ser melhor compreendida se partimos da referência ao homem enquanto 'existente'. O termo 'existente' (= ser para fora) alerta-nos para a possibilidade de mais inerente e constitutiva do ser, enquanto humano, que é a sua possibilidade de relação. Mais explicitamente: ser em relação consigo mesmo, com os outros homens, com a natureza, com o mundo em geral é o modo mais fundamental e inextirpável do homem. Precisamos, contudo, estar atentos para um aspecto muito significativo - esta relação, possibilidade fundamental do homem, é sempre uma relação compreensiva."*⁴⁹

Mas, quando o homem se relaciona com a natureza, poderíamos dizer que há nesta relação um verdadeiro processo de comunicação? Nossa interpretação é de que não há uma verdadeira comunicação já que a natureza não pode dar respostas. A natureza não tem consciência da sua existência como a tem o homem. Por outra parte, quando o homem se relaciona consigo mesmo, haveria comunicação? Em certo sentido sim, já que o homem tem consciência de si mesmo e é capaz de dar respostas a seus próprios ques

49. CRITELLI, Dulce Mara. Educação e dominação cultural. Op. Cit. p. 25.

tionamentos. No entanto, esta relação do homem consigo mesmo, se não se comunicar para outros homens, fica no desconhecimento, não é transmitida. É por isso que em ambos os processos não se pode falar de educação.

Ora, estas relações do homem com a natureza e do homem consigo mesmo são necessárias para a sobrevivência do homem como tal, para que o homem seja homem. Aqui nos surge o seguinte dilema: dizíamos anteriormente que a sociedade precisa transmitir sua cultura para poder sobreviver como sociedade. E esta cultura que transmite é a cultura socializada, isto é, aquela cultura sustentada pela vontade geral. Mas, a sociedade não está composta de indivíduos? E estes indivíduos não precisam também sobreviver para que a sociedade como um todo possa sobreviver? Se a sociedade não deixa viver o indivíduo como tal, poderá ela sobreviver? A sociedade para a sua própria sobrevivência precisa, além de transmitir sua própria cultura, deixar que a cultura do indivíduo, suas criações individuais, vivam. Assim se produz o seguinte paradoxo: a maneira como a sociedade pode deixar viver a cultura individual, a cultura de si mesmo para si mesmo, é não intervindo no indivíduo, deixando liberdade ao plano individual do homem. Mas, por outra parte, é o próprio indivíduo como existente que não pode deixar de relacionar-se consigo mesmo e com a natureza. É uma exigência inerente a seu próprio ser. O indivíduo não pode deixar de pensar, de criar. O indivíduo possui liberdade para existir para si mesmo. E esta liberdade de existir para si mesmo, pode dar-se em forma de conflito com o plano social, pode dar-se como vivência só pessoal, ou pode passar a integrar-se e a conviver com o social. Isto é, pode passar a formar parte da cultura socializada.

Assim podemos visualizar que no indivíduo há uma tendência individual e uma tendência social. Ambas precisam viver. A parte propriamente individual pode passar a integrar-se na cultura socializada, por exemplo: o indivíduo pode ter idéias e guardá-las para si ou incorporá-las na torrente da cultura socializada. Mas, o que queremos ressaltar é que só se essas criações espirituais se transmitirem para outros, só então serão educação.

Por outro lado, como é que o homem pensa senão é pelo contato com o mundo? E aqui nos surge um novo dilema. Se vamos às coisas mesmas como o exige a fenomenologia, veremos que jamais existiu o homem sozinho. O homem sempre esteve em contato com os outros homens, seja na forma da sociedade, seja na forma da comunidade, e até na forma "progenitores-filhos". Todavia, fazendo uso da redução fenomenológica husserliana, poderíamos fazer variar em forma imaginária esta situação e tirar da vida do homem a relação com os outros homens. Então teríamos um homem ligado à natureza. Mas, aqui se nos apresenta sempre este homem percebendo ou melhor dito tendo consciência da natureza por um lado e tendo consciência da sua existência, por outro. Mas, nesta situação imaginária não haveria transmissão de percepções, nem de idéias, para outros seres. Por isso dizemos que é a vida social a possibilitadora da educação. A oportunidade fundante da educação é a vida social porque ela permite que o homem comunique suas criações espirituais para outros seres e permite que o indivíduo assimile a cultura da sociedade. O fenômeno educação se dá dentro da sociedade. A chamada "cultura individual" se nos manifesta também dentro da vida social e só imaginariamente poderíamos aceitar que ela possa dar-se independente da sociedade.

Podemos dizer então que a cultura individual se manifesta dentro da sociedade, e, portanto, participa de alguma maneira da relação educação porquanto o homem individual está recebendo e assimilando a cultura socializada. Poderíamos, imaginariamente, pensar a possibilidade de que a cultura individual se manifeste fora da sociedade (o indivíduo em relação com a natureza). Neste caso ela é mera cultura e não cultura socializada. Portanto não é educação. No entanto, enquanto possibilidade, a cultura individual não se fundamenta no social. Mas, a cultura socializada é que se fundamenta na vida social. É isto que queremos ressaltar. Assim, também, dentro da própria sociedade o indivíduo pode viver sua cultura individual sem fazê-la formar parte da cultura socializada. Aliás ele precisa viver sua cultura individual para ser plenamente humano. Mas, esta cultura individual não forma parte, necessariamente, da relação educação.

29 - A Tendência social.

A transmissão da cultura socializada, seria impossível se o ser humano vivesse só para si. Se o ser humano não tivesse certa tendência social, certa tendência de integrar-se num grupo. É esta tendência social do indivíduo que intervém no fenômeno educação. O indivíduo quer se integrar, quer compartilhar da cultura com os outros. Para isto, ele faz uso da sua capacidade espiritual, isto é, de sua capacidade de pensar, de compreender. E faz uso também, da sua tendência social. Assim, o indivíduo, por uma parte, assimila a cultura socializada e por outra, intervém nessa cultura, modificando-a, recriando-a. Só assim é possível entender as mudanças culturais. Se houvesse só uma re-

lação da sociedade para com o indivíduo e não do indivíduo para com a sociedade, não haveria mudanças. E podemos ver que através da história, a cultura que se transmite não é a mesma. Ela sofre variações.

Assim, podemos perceber no fenômeno educação, enquanto "*estrutura indivíduo frente à sociedade*" que o indivíduo tem um papel dinâmico, que ele intervém ativamente. E, que esta intervenção é possível graças a sua capacidade espiritual e a sua tendência social. Há, então, uma interação constante entre indivíduo e sociedade. A sociedade transmite sua cultura socializada. O indivíduo a assimila e intervém nessa cultura socializada, a qual pela sua vez volta a atuar sobre o indivíduo. Nisto é que consiste a educação.

1.3. COMPREENSÃO DO SER DA EDUCAÇÃO

1.3.1. LIBERDADE INDIVIDUAL E LIBERDADE SOCIAL

Há um ponto que até aqui sô tocamos mas não abordamos profundamente. Referimo-nos ao seguinte: quando dizíamos que a sociedade precisa manter vivos a seus integrantes, e como estes integrantes são os indivíduos, os quais manifestam além da sua tendência social, uma tendência individual, percebíamos que a sociedade, para deixar viver esta tendência individual, não podia intervir nela. Isto é, a sociedade precisa deixar que os indivíduos vivam para si. E, que pela sua vez, esta tendência individual, era exigida pelo próprio indivíduo enquanto existente. Aqui, entramos no controvertido problema da liberdade do indivíduo. A vivência da individualidade, se nos apresenta como um sinal característico do homem. Esta necessidade de entrar em

si mesmo, de enssimismar-se, de ser um existente singular, de fazer a sua vida, é uma instância própria do ser humano. Mas, neste plano, a educação só intervém secundariamente.

Poderíamos afirmar, que a tendência individual se manifesta porque existe a tendência social. Isto é, pode-se negar a tendência social e então aparecerá a tendência individual. Melhor dito, pode-se optar pelo individual, por oposição àquilo que não são os outros; mas, sempre em relação com os outros, porém, numa relação negativa ou de ausência. Assim, também, enquanto à natureza. Talvez porque existe a natureza, é que posso subtrair-me dela e ser eu. No entanto, sempre há uma relação com algo diferente do próprio eu. Esta relação é aquilo que Ortega y Gasset⁵⁰ expressa como "*eu e as minhas circunstâncias*" ou como "*a minha vida*". O ser humano pode-se subtrair às circunstâncias, mas estas sempre estão de alguma maneira vivendo no ser humano. E estão vivendo duma maneira singular, própria. Por isso são as "*minhas circunstâncias*", "*a minha vida*".

Mas, como o homem se encontra existindo num meio social, não pode escapar absolutamente àquilo que este meio social lhe transmite. Por isso, a individualidade está impregnada dos conteúdos que este meio lhe oferece. Só que cada homem individual tem a possibilidade de recriar estes conteúdos e esta recriação pode ser tanto para si como para os outros. Estas possibilidades de viver para si ou viver para os outros significam poder decidir, optar, escolher. Assim, quando o indivíduo decide deixar

50. ORTEGA y GASSET. Que é filosofia? Op. Cit. p. 214.

viver a cultura para si, está fazendo uso da liberdade enquanto existente individual. Está realizando-se ou plenificando-se na sua tendência individual. Mas, para que isso possa acontecer é preciso que a sociedade deixe viver essa tendência individual e por sua vez, que o indivíduo exija a sua liberdade individual.

Por outro lado, se o indivíduo opta pela tendência social, pelo viver para os outros ou com os outros, se nos manifesta, então, o elemento liberdade social do indivíduo. Se a sociedade quer perdurar, então, ela tem que dar espaço à liberdade social, isto é, deixar que os indivíduos se comuniquem, estabeleçam laços, se influenciem reciprocamente, cresçam em conjunto.

Todavia estas duas tendências do ser humano - como também as respectivas liberdade individual e liberdade social - não estão absolutamente desligadas. O que acontece é que o homem se movimenta dentro das duas. A tendência social não está totalmente fora da tendência individual, como se entre elas não houvesse nenhuma ligação. Optando-se por uma delas a outra não fica sem possibilidades de ser vivida. O ser humano vai de uma à outra, integrando-se na vida social, desprendendo-se dela, voltando-se a integrar, numa dinâmica que não tem fim.

Assim, a vida social pode modificar a vida individual e de fato isto acontece. Por sua vez, a vida individual pode ser calcada na vida social e modificá-la.

O indivíduo vive numa constante ida e volta entre o ensimsmamento e a alteração. Esta ida e vinda intervém na educação, modificando-a.

1.3.2. AUTENTICIDADE E INAUTENTICIDADE NA EDUCAÇÃO

Na procura do ser da educação, este se nos manifestou como um acontecimento social. A educação é em essência, comunicação. Mas, para que exista comunicação é preciso transmissão e assimilação, portanto, participação da capacidade espiritual e da tendência social. Para que estes elementos se façam presentes, é necessário que a sociedade cuide da liberdade individual e da liberdade social de seus integrantes.

Mas, aqui se nos apresenta o seguinte problema: a educação vem-se manifestando, em algumas sociedades da atualidade, como técnica social. É esta uma tendência que, tanto teórica como praticamente, vem-se inserindo no fenômeno educação.

Para compreender este problema é necessário esclarecer o sentido da educação como técnica social. De onde provém a educação como técnica social? O que é que a possibilita?

Quando refletíamos sobre o ser da educação pudemos ver que a educação se manifestava de duas formas: como instituição social e como interação social.

Enquanto interação social ela é intercâmbio de experiências de forma espontânea. É o livre desenrolar da comunicação. Enquanto instituição social ela se manifesta em diversos círculos sociais, de forma cristalizada. Cada círculo social transmite sua própria educação.

Vimos também, que estes círculos sociais, tinham delegado num círculo social determinado, a transmissão daqueles conteúdos comuns, o círculo social: escola. É neste problema de unificação de conteúdos que surge o problema da educação como técnica social.

*"Uma vez que se dá a unificação da educação, esta se transforma numa arma, num meio pelo qual pode controlar toda a sociedade. guiá-la, manejá-la e transformá-la."*⁵¹

A educação como técnica social se apresenta como uma imposição de parte de um grupo social para com toda a sociedade. Assim, não se deixa viver a liberdade social nem a liberdade individual. A educação torna-se inautêntica. Mas, qual é o sentido de se falar em autenticidade ou em inautenticidade na educação?

Para compreender este problema, devemos ter presente o fenômeno da liberdade individual e da liberdade social. Mas também é preciso esclarecer o conceito de autenticidade e de inautenticidade em relação ao ser.

Autenticidade e inautenticidade são modos de manifestação do ser. A autenticidade e inautenticidade são "*modos de ser*" da educação. Estes modos de ser só podem ser compreendidos a partir da liberdade individual e da liberdade social. Quando um indivíduo e uma cultura fazem uso da sua liberdade individual e social, só então pode-se falar de autenticidade ou de inautenticidade na educação.

"Os modos próprio e impróprio - a condição de autenticidade e inautenticidade - dos quais alguém se afasta (ou se aproxima), não podem absolutamente ser definidos, a priori, pela simples razão de não se constituírem como 'coisas em si mesmas'. Por não serem objetiváveis, 'modos de' não podem ser definidos e categorizados, prestando-se apenas à compreensão. Ou seja, podem ser 'ontologicamente' compreendidos mas

51. CIRIGLIANO, Gustavo. Op. Cit. p. 73.

*não podem ser 'onticamente' precisados e estratificados. O 'como viver' autêntica ou inautenticamente - própria ou imprópria - não pode ser determinado, por ser de caráter estritamente pessoal. Reconhecer a autenticidade ou inautenticidade em que se encontra existindo só é possível àquele (uma pessoa ou uma cultura) que se compreende existindo desta ou daquela maneira."*⁵²

Quando falamos de autenticidade e de inautenticidade na educação, estamos tentando compreender a fundo o ser da educação. Assim podemos ver que o sentido da autenticidade é a comunicação e para que exista comunicação tem de poder manifestar-se a liberdade individual e a liberdade social. Isto é, para que exista comunicação, o indivíduo tem que ter consciência de si mesmo e consciência dos outros. E tanto o indivíduo como os outros têm que ser capazes de dar respostas, mas não respostas impostas, senão respostas que manifestem sua presença pessoal na sociedade.

Por estas razões é que nós consideramos a educação como técnica social, uma educação inautêntica. Neste modo de se manifestar a educação, os indivíduos não fazem uso da sua liberdade. Esta é coartada, bloqueada, pelo grupo de poder. E, não podendo fazer uso da liberdade, os indivíduos não podem estabelecer uma verdadeira comunicação.

1.3.3. O PROBLEMA DOS FINS E DOS MEIOS NA EDUCAÇÃO

Quando refletíamos sobre o problema da autenticidade e da inautenticidade na educação, compreendíamos que autenticidade e inautenticidade são modos de ser da educação. Mas, é preci

52. CRITELLI, Dulce Mara. Op. Cit. p. 45.

so esclarecer que estes modos de ser não se estão compreendendo como "*dever ser*" da educação. Isto é, não estamos falando em autenticidade como o que deveria ser a educação, nem estamos falando em inautenticidade como o que não deveria ser a educação. Não estamos apontando a um sentido ético ou moral da autenticidade e da inautenticidade. Só estamos dizendo que a autenticidade e a inautenticidade são modos de ser da educação e que tais modos de ser não podem ser prescritos. Só podem ser compreendidos. E compreendidos a partir da liberdade individual e da liberdade social.

No entanto, esta reflexão compreensiva destes modos de ser da educação, pode ser melhor entendida se deixamos margem para manifestar e explorar os seguintes questionamentos que nos surgem no curso desta reflexão.

Esses questionamentos, essas dúvidas que nos angustiam, são as seguintes: a educação tem um fim geral? Se não existe um fim geral da educação ela pode existir?

Refletiremos primeiro sobre duas posições que preconizam a necessidade do fim geral na educação:

1º - A visão dos analistas históricos.

2º - A visão dos analistas lógicos.

1º - A visão dos analistas históricos

Há aqueles estudiosos da educação que se preocupam com o problema do fim da educação do ponto de vista histórico. Estes estudiosos são facilmente achados nos inumeráveis "*Manuais de Pedagogia*". Estes estudiosos chegam a estabelecer qual foi o fim educativo de Esparta, de Atenas, de Roma, do Egito. A con -

clusão à qual chegam é que a educação e o sistema educacional correspondente, teve a possibilidade de efetivar-se graças ao fim previsto a que se dirigia. Tal fim, nada mais era do que o ideal de homem concebido por cada uma dessas sociedades. Ora, tais análises, nos levam a pensar que se não há um fim, não é possível a existência da educação.

Estas análises históricas podem nos parecer sustentáveis quando se olha para épocas passadas, mas, quando tentamos compreender o fim da educação na época atual, já não nos aparecem tão firmes.

Com efeito, quando os analistas históricos da educação, decidem penetrar na época atual, chegam à conclusão de que é difícil estabelecer um fim da educação na atualidade; por que não existe um ideal de homem senão muitos; porque a sociedade moderna não possui uma concepção "una" (única) do mundo; porque as concepções de mundo encontram-se fragmentadas, multiplicadas, diversificadas.

Contudo, poderíamos dizer que na sociedade atual não existe educação? Não estamos diariamente nos comunicando? Não estamos a cada momento transmitindo e assimilando cultura socializada? Não conversamos, não escutamos, não entendemos, não compreendemos? Não participamos do que acontece no mundo? Não vamos à escola, ao teatro, ao trabalho, ao clube, à Igreja?

2? A visão dos analistas lógicos

Existem também, aqueles estudiosos da educação que pretendem comprovar a necessidade lógica de um fim da educação, partindo do próprio conceito de agir ou atuar. O princípio no qual se

fundamentam é o seguinte: todo atuar requer um fim. Como educar é atuar, educar requer um fim, isto é, educar precisa da idéia daquilo que vai ser feito.

Nesta forma de analisar o problema do fim da educação , há um ideal de homem pré-forjado, segundo o qual se selecionam os conteúdos a serem transmitidos com vistas à obtenção desse ideal. O fim nos aparece como algo exterior à própria ação. O fim é imposto, é prévio à ação. Esta visão distancia o fim da atividade, além de se preocupar sô com o indivíduo e não com a sociedade.

Tentaremos agora compreender o problema do fim da educação na atitude fenomenológica.

3º Visão fenomenológica do problema do fim na educação.

Para poder compreender o problema do fim numa perspectiva fenomenológica, é preciso penetrar nas dimensões de tempo e espaço, como também nas dimensões da vontade e da ação. Assim, nós vivenciamos o tempo; temos um antes, um agora e um depois. Temos um passado, um presente e um futuro. Portanto, não é absolutamente errado analisar a educação "*a posteriori*" como o fazem os analistas históricos. Também não é absolutamente errado analisar a educação para o futuro como o fazem os analistas lógicos. Por outro lado, nós vivemos num espaço, nós estamos situados em algum lugar. Não existe a sociedade em abstrato. Existem, existiram ou existirão, tais e tais sociedades. Todavia, existe o indivíduo em relação com a sociedade, e este indivíduo manifesta uma capacidade espiritual. Capacidade que nós sintetizamos no pensar. O pensar nós o compreendemos como o ser próprio do homem, como aquilo que o diferencia dos outros seres da

natureza. O pensar corresponde a toda a atividade não-natural do homem. Portanto, pensar implica também na vontade. Isto é , querer, desejar alguma coisa. Assim, o homem quer alguma coisa. Esse querer alguma coisa não implica que tenha já essa coisa que quer. Essa coisa que quer a tem como fim. Para efetivar tal fim, o homem tem de atuar. O atuar é por-se a caminho do fim . Mas, este atuar está intimamente relacionado com o ato de vontade. Não se dão separadamente. Há uma continuidade entre o querer, o agir e o fim. O fim nada mais é do que a atividade na dimensão do futuro. O fim é interior à própria ação; o fim não vem imposto de fora. O fim não é absolutamente prévio à ação , nem absolutamente conseqüência da ação. Pois, de onde surgiu esse querer atual do indivíduo? Esse querer atual, essa situação na qual se encontra, não surge de outras situações passadas? Não é que essa situação de querer algo é a continuação de um fim que desejou no passado e que já se transformou em situação presente? Mas se ele desejou um fim no passado e já o atingiu, por que continua a procurar um novo fim? Porque para o homem não há fim absoluto. O homem procura incessantemente um sentido para sua existência, mas quando consegue aquilo que num determinado momento lhe parecia ser o sentido da sua existência, então esse sentido se perde, se transforma num novo desejo de encontrar um novo sentido, e aquilo que parecia um fim, transforma-se numa nova atividade, a qual quando parecera que já alcançou a dimensão de um fim, volta-se a tornar desejo, atividade. Assim, num processo infinito.

A visão fenomenológica nos mostra que é impossível separar os meios e os fins da educação. Mostra-nos que o fim é interior à própria ação educativa.

"A idéia exterior do fim conduz a uma separação dos meios a respeito do fim, enquanto um fim que se desenvolve dentro de uma atividade como plano para a sua direção é sempre ao mesmo tempo fim e meio, tratando-se aqui somente de uma distinção de conveniência. Todo meio é um fim temporal, até que o tenhamos atingido. Todo fim chega a ser um meio de levar além a atividade, tão logo tenha sido atingido. Chamamos fim quando aponta a direção futura da atividade a que nos dedicamos; meio, quando indica a direção presente."⁵³

53. DEWEY, John. Democracia e educação. Op. Cit. p. 113.

CAPÍTULO III

FENOMENOLOGIA E CURRÍCULO

Dizíamos, no Capítulo II desta pesquisa, que a fenomenologia é um ir abrindo caminhos para a procura do ser e com isso ir colocando em marcha a ontologia.

Assim, nesse capítulo, nós propusemos abrir caminhos para o desvelamento e compreensão do ser do currículo. Tal tentativa, nos mostrou que era necessário, primeiramente, desvelar e compreender o ser da educação. Este desvelamento e esta compreensão do ser da educação, esta reflexão ontológica da educação, nos conduziu, em síntese, ao seguinte:

1º A educação se fundamenta na vida social. O horizonte de onde a educação brota é a vida social.

2º O ser da educação é a transmissão e assimilação da cultura socializada.

3º Esta transmissão e assimilação da cultura socializada é possível porque o ser humano apresenta uma capacidade espiritual e uma tendência social.

4º A transmissão e assimilação da cultura socializada , significa, não só a conservação da cultura socializada, senão também sua renovação ou modificação.

5º O ser da educação pode-se manifestar de modo autêntico e de modo inautêntico.

6º A autenticidade e a inautenticidade da educação estão ligadas à liberdade individual e à liberdade social dos indivíduos.

7º A educação não tem um fim geral senão que múltiplos fins, tantos como sejam as situações em que a comunicação acontece.

8º A educação pode-se dar como interação social ou como instituição social.

Todos estes pontos aos quais chegamos com o esforço de reflexão ontológica da educação, nos estarão auxiliando no desvelamento e compreensão do ser do currículo.

1. REFLEXÃO ONTOLÓGICA SOBRE O CURRÍCULO

Nesta tentativa de reflexão ontológica sobre o currículo, iremos nos apoiar, como fizemos no desvelamento e compreensão do ser da educação, nas perspectivas fenomenológicas de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Mas, como o que nos preocupa agora é descobrir e compreender o ser do currículo, não serão só estes autores os que nos auxiliem nesta tarefa. Também refletiremos sobre o pensamento de autores que se têm preocupado em aplicar a fenomenologia à análise do currículo, como Joel Martins e Nilcéa Maria de Siqueira Pedra. Colocaremos ainda nossa atenção

naqueles autores que sem entrar especificamente no problema do currículo, abordam, em certa medida, este problema, nas suas reflexões fenomenológicas da educação. Referimo-nos àqueles que foram estudados no Capítulo II desta pesquisa: Cirigliano e D. M. Critelli.

Todavia, tentaremos refletir sobre o pensamento daqueles que, não sendo considerados habitualmente como fenomenólogos, aproximam-se desta atitude. Assim, Ortega Y Gasset e Dewey. Mesmo se estes autores também não entram especificamente no problema do currículo, é possível, após uma leitura interpretativa, aplicar os seus pensamentos para o desvelamento e compreensão do ser do currículo.

Os passos que seguiremos nesta tentativa de reflexão ontológica do currículo, são semelhantes àqueles que seguimos na reflexão sobre a educação. No entanto, acrescentamos a relação do fenômeno educação com o fenômeno currículo. Este ponto, estará presente tanto na parte correspondente ao desvelamento do ser do currículo, como na parte correspondente à compreensão do ser do currículo.

Assim, o primeiro passo será uma reflexão sobre as principais concepções que têm existido e que existem com respeito ao currículo. Esta reflexão será desdobrada da seguinte maneira: primeiro se descreverão as concepções de currículo, para posteriormente fazer a crítica respectiva, a qual nos permitirá justificar a necessidade de uma nova atitude para o desvelamento e compreensão do ser do currículo.

O segundo passo será o desvelamento do currículo por meio da atitude fenomenológica.

O terceiro passo será a compreensão do currículo por meio da atitude fenomenológica.

1.1. REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ATRAVÉS DA HISTÓRIA.

É difícil encontrar concepções que se tenham preocupado com a problemática do que é o currículo, isto é, com o ser do currículo. A maioria dos estudiosos do currículo tem-se dado ao esforço de aprimorar os currículos, de elaborar currículos ou de avaliar currículos.

Tem existido através da história das concepções de currículo, uma preocupação com a dimensão ôntica do currículo e não com a dimensão ontológica. Contudo, naqueles autores que se preocuparam com a dimensão ôntica do currículo, é possível encontrar alguns itens nos quais analisam o que é currículo.

Assim, numa primeira aproximação as concepções de currículo, podemos apreciar que todas elas se apoiam numa concepção de educação. Como no Capítulo II desta pesquisa vimos que podíamos englobar as concepções de educação em três grandes concepções: Concepção conceitual, Concepção factual e Concepção de educação como um derivado do sistema filosófico - nossa descrição das concepções de currículo, serão englobadas, nesta primeira aproximação histórica, também desta forma.

Tentaremos, então, visualizar três tendências nas concepções de currículo:

1a. Concepção que focaliza o currículo como conceito.

2a. Concepção que focaliza o currículo como fato.

3a. Concepção que focaliza o currículo como um derivado do sistema filosófico.

1.1.1. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM CONCEITO

Esta concepção se fundamenta na concepção de educação conceitual, isto é, naquela concepção que vê a educação como perfeição e como desenvolvimento da natureza humana. Assim, esta concepção vê o currículo como uma estruturação e seleção daqueles conteúdos da educação que melhor possam conseguir o fim geral da educação: a perfeição.

Esta concepção de currículo parte do conceito de currículo e tenta analisar de uma forma racional, as conotações inseridas no conceito currículo. O currículo é concebido como um conjunto de disciplinas que devem ser aprendidas pelos alunos ou discípulos.

Tais disciplinas devem ajudar o indivíduo a alcançar a perfeição e a desenvolver sua personalidade.

Poderíamos sintetizar da seguinte maneira esta concepção de currículo: a educação tem um fim geral que é a perfeição. O currículo é aquilo que ajuda a aprimorar o processo educativo para que tal fim geral seja conseguido pelos indivíduos. Para tal efeito, selecionam-se conteúdos e descartam-se outros. Exis-

te uma valorização prévia dos conteúdos, valorização que em geral é aquela da cultura de elite. Assim, certo grupo social determina os conteúdos que são bons e que ajudariam a conseguir o fim: a perfeição.

As críticas principais que fazemos a esta concepção de currículo, são as seguintes:

1- Parte de um fim geral da educação.

2- Os conteúdos do currículo são selecionados por uma elite intelectual.

3- Visa o desenvolvimento da tendência individual do homem.

4- Os conteúdos são impostos, isto é, o professor ou a administração duma escola é quem deve selecionar os conteúdos a serem transmitidos para o aluno.

5- Separa os meios dos fins.

6- Dá ênfase ao currículo do círculo social-escola. Como representante desta concepção podemos citar o pensamento dos jesuítas no Brasil.

1.1.2. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM FATO.

Esta concepção de currículo se apoia na concepção factual de educação. É uma visão cientificista do currículo e seu principal foco de interesse é a sociedade e não o indivíduo. O currículo é para esta concepção o controle do processo educacional com o fim de se obter eficiência nos diversos campos da atividade social: econômico, político, agrícola, desportivo. O estudo

do currículo, nesta concepção, dá ênfase à necessidade de se aplicar o método científico ao estudo do currículo. Assim, o currículo é visto como um fato que deve ser pesquisado de forma experimental. Somente os aspectos do currículo possíveis de ser quantificados e comprovados experimentalmente são estudados por esta concepção. Deixam-se de lado os aspectos interiores do currículo, a presença pessoal dos indivíduos em relação ao currículo. Como representante mais típico desta tendência, podemos citar o pensamento de John Franklin Bobbit.⁵⁴

Os princípios de Bobbitt podemos sintetizá-los assim:

1- O primeiro princípio da administração científica é usar toda a área escolar durante todo o tempo disponível. O fato de uma área de tão alto valor permanecer ociosa durante parte do dia, durante os dias feriados e nas férias de verão, é mais um espinho na carne do engenheiro educacional perspicaz.

2- O segundo princípio de administração científica é reduzir o número de trabalhadores ao mínimo, obtendo de cada um o máximo de sua eficiência no trabalho.

3- O terceiro princípio refere-se à eliminação de gastos supérfluos especialmente quanto aos desperdícios econômicos de correntes da falta de saúde e baixa vitalidade.

4- O quarto princípio preconiza a necessidade de que a escola-fábrica modele o material bruto (o aluno) de acordo com as especificações da sociedade.

54. BOBBITT, John Franklin. The elimination of waste in education. In: Currículo: análise e debate. op. cit. p. 112-113.

1.1.3. CONCEPÇÃO QUE FOCALIZA O CURRÍCULO COMO UM DERIVADO DO SISTEMA FILOSÓFICO.

Esta concepção de currículo se apoia na concepção que vê a educação como um derivado do sistema filosófico.

A maioria dos representantes desta concepção nem sequer utiliza o termo currículo senão que utilizam o termo educação. Mas, é possível, às vezes, apreender que o termo educação está utilizado com o sentido em que o termo currículo é usado pela maioria dos especialistas na área.

Podemos citar como representante o pensamento de Dilthey e Ernst Otto. Citamos primeiramente a definição de educação de Dilthey, Educação é: "*a atividade planejada pela qual os adultos formam a vida anímica dos seres em desenvolvimento. É influência intencional sobre a geração em desenvolvimento que quer dar aos indivíduos que se desenvolvem uma determinada forma de vida uma determinada ordem das forças espirituais.*"⁵⁵

Em segundo lugar, citamos a definição de educação de Ernst Otto: Educação é: "*o desenvolvimento planejado de uma pessoa na interação da sociedade.*"⁵⁶

As críticas principais que fazemos a esta concepção são as seguintes:

- 1- Não se preocupa diretamente com o ser do currículo.
- 2- Confunde o ser da educação com o ser do currículo.

55. DILTHEY, Wilhelm. Introdução a las ciencias del espíritu. In: CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação. op. cit. p. 51.

56. OTTO, Ernst. Definição do conceito de educação. In: LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. Obra citada por CIRIGLIANO, Gustavo. In: Fenomenologia da educação. op. cit. p. 51.

3- O currículo é uma consequência de idéias filosóficas estabelecidas previamente.

1.1.4. REFLEXÃO SOBRE O PENSAMENTO DE AUTORES DA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO.

Refletiremos agora sobre o pensamento de alguns autores que se têm preocupado propriamente com a perspectiva ontológica do currículo. Os autores e as obras que dentro desta perspectiva pesquisamos são: Beauchamp, "*Curriculum Theory*". Johnson Jr. "*Definições e Modelos na Teoria do Currículo*". Nilcêa Maria de Siqueira Pedra, "*A Complexidade da Definição Curricular*". Joel Martins, "*Modelo de Planejamento Curricular*".

1.1.4.1. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE GEORGE BEAUCHAMP.

Beauchamp considera a Teoria de currículo, como uma subteoria da educação. O currículo seria uma subconjunto dentro do conjunto educação. As dimensões específicas da Teoria de currículo são os conceitos e generalizações. A confusão terminológica que existe em relação ao currículo é um problema que impede uma compreensão mais profunda do currículo.

Ainda que Beauchamp considere que existe confusão quanto à terminologia usada na área de currículo, tenta extrair deste confuso panorama, três definições de currículo que, segundo ele, são as três formas nas quais o termo é utilizado com mais exatidão.

Expomos, a seguir, estas três definições de currículo que Beauchamp identifica:

1. Um currículo é um documento escrito que pode conter muitos elementos (objetivos, atividades, recursos institucionais, especificação de tempo, etc.), mas basicamente é um plano para a educação de alunos durante sua passagem por uma dada escola. É o plano que tencionam os professores usar como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de ensino a serem usadas com grupos de alunos em determinadas classes.

2. Um segundo uso legítimo refere-se a um sistema curricular, como um sub-sistema de escolarização. Um sistema curricular em escolas é um sistema dentro do qual serão tomadas decisões sobre o que será o currículo e como será implementado.

3. O terceiro uso enfoca o currículo como determinado campo de estudo.

A crítica principal que fazemos ao pensamento de Beauchamp é que vê o currículo existindo somente no círculo social-escola.

A Teoria de currículo é, segundo este autor, uma sub-teoria da educação. Mas, a educação acontece somente dentro da escola? Não há educação nos outros círculos sociais?

Se o currículo é uma subteoria da teoria da educação, então o currículo não tem um ser próprio. O currículo, segundo Beauchamp, seria uma subconjunto da educação. Seria uma parte da educação.

Um ponto importante para nossa pesquisa, é a ênfase que dá este autor à terminologia. A necessidade que ele encontra em que se esclareçam os termos utilizados na área de currículo.

1.1.4.2. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE MAURITZ JOHONSONS JR.

Johonsons também ressalta que a compreensão da área de currículo, tem sido dificultada porque não há consenso sobre a definição dos termos utilizados. Mas, também critica os métodos de investigação que se têm usado na área de currículo.

A preocupação central de Johonsons é fazer uma distinção entre currículo e ensino. Encontra esta distinção definindo o currículo como os resultados de aprendizagem pretendidos e definindo o ensino como as atividades desenvolvidas para atingir esses resultados.

A partir da distinção entre currículo e ensino, este autor desenvolve um esquema para o currículo. Tal esquema consiste em proposições centrais e em implicações delas deduzidas.

Mostramos a seguir as principais proposições que Johonsons considera no seu esquema para o currículo.

1º Currículo implica intenção.

2º Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem.

3º O Currículo refere-se ao que se pretende que os alunos aprendam e não ao que se pretende que eles façam.

4º O Currículo não é constituído por pessoas.

5º O currículo indica o que deve ser aprendido e não como o deve ser.

As críticas principais que fazemos ao pensamento de Johonsons são as seguintes:

1. Existe uma contradição quando diz por uma parte, que o currículo implica intenção e por outra, que o currículo não é constituído por pessoas.

Perguntamo-nos: a intenção é de quem? Somente nas pessoas é que encontramos intenção.

2. É possível indicar o que deve ser aprendido sem indicar o como deve ser aprendido? Há, em Johnsons, uma separação entre meios e fins.

3. A intenção deste autor, de esclarecer o termo currículo, o leva a fazer uma distinção entre currículo e ensino e não uma distinção entre currículo e educação. Isto estreita as contribuições que Johnsons poderia ter feito para a teoria de currículo.

Nesta pesquisa, nós queremos ver a relação entre educação e currículo, como também, a distinção entre educação e currículo. Mas, Johnsons não se refere à educação. Refere-se ao ensino. E entende o ensino como a interação entre um agente que ensina e um ou mais indivíduos que pretendem aprender.

Poder-se-ia comparar o ensino com a transmissão e a aprendizagem com a assimilação. Mas, a visão fenomenológica da educação como transmissão e assimilação é mais ampla do que aquela que vê a educação como ensino-aprendizagem. A visão da educação como ensino-aprendizagem tende a focalizar a educação como existindo somente na escola, onde há pessoas especializadas em ensinar e pessoas destinadas a aprender.

No entanto, a preocupação de Johnsons em esclarecer a terminologia de currículo, é também um ponto importante do seu pensamento.

1.1.4.3. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE NILCÉA MARIA DE SIQUEIRA PEDRA.

Na sua tentativa por apreender o ser do currículo, esta autora, no artigo intitulado "*A complexidade da definição curricular*" nos mostra uma visão histórica do currículo que abrange desde as definições de currículo num sentido restrito até às definições num sentido mais amplo do termo.

Expomos a seguir uma síntese das principais colocações desta autora que se encontram no artigo mencionado.

Para Nilcêa M. de Siqueira Pedra, todo esboço de currículo é sustentado por alguma teoria educacional. Todo desenvolvimento de um desenho de currículo, está associado a alguma interpretação de currículo ajustada à sua teoria. Esta teoria pode estar implícita ou explícita, porém em ação.

Desta colocação, se desprende a necessidade de uma visão histórica do currículo para poder compreender as diferentes definições que do termo currículo se tem dado.

Assim, diz a autora mencionada, nas primeiras definições de currículo, notamos um sentido restrito do termo. A ênfase é dada especificamente à matéria onde o currículo é compreendido como plano de estudo. Uma das definições de currículo num sentido restrito é a seguinte: "*currículo é a matéria e o conteúdo da matéria que se utiliza no ensino.*"⁵⁷

57. BRIGG, Thomas H. Curriculum problems. In: PEDRA, Nilcêa M. de Siqueira. A complexidade da definição curricular. Op. cit. p. 59.

Até o século XIX, o termo currículo foi utilizado com este significado, tanto na Europa como nas Colônias Americanas que eram influenciadas por ela.

No final do século XIX, os trabalhos de John Dewey, e especialmente a criação da Escola Laboratório que dava ênfase à aprendizagem pela experiência, abriu caminhos para novas posições de currículo.

Definições inspiradas nesta nova forma de aprendizagem acentuam que o currículo deve ser entendido como:

*"O conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sobre a influência da escola."*⁵⁸

No início do Século XX, a matéria começa a perder influência, devido à aparição de propostas voltadas para o ensino ativo. A Escola Nova, a Escola Progressista, a Escola Ativa e a Escola Renovada - trouxeram para o currículo formas novas de entendimento e organização. Surgiram assim modelos de currículo centrados na criança, em funções sociais, em áreas de vida.

A concepção de currículo, nesta fase, avança qualitativamente devido a avanços na Psicologia Experimental e na Filosofia Educacional.

As seguintes definições expressam este avanço:

*"Parece que o termo (curriculum) inclui tudo o que se relaciona com o processo de ensino."*⁵⁹

58. MOREIRA, J. Roberto. Introdução ao estudo do currículo da escola primária. In: PEDRA, Nilcêa M. de S. A complexidade da definição curricular. Op. cit. p. 60.

59. COCKING, Walter D. A administration procedures in curriculum making for public school. In: PEDRA, Nilcêa M. de S. A complexidade da definição curricular. Op. cit. p. 60.

"O currículo escolar abrange todas as experiências do aluno sob orientação do professor." ⁶⁰

Em 1936, Rugg amplia ainda mais o conceito de currículo:

"Currículo é realmente o programa total de trabalho escolar. É o meio essencial da educação. É tudo que os estudantes e os professores realizam. Desta maneira é duplo por sua natureza: está formado por atividades - as coisas feitas; e pelos materiais com as quais estas se realizam." ⁶¹

Nesta definição há uma amplitude no conceito de currículo tanto no aspecto teórico como prático. No sentido restrito do termo currículo, ele era considerado como um elenco de disciplinas, apresentando-se mecânico e estático, enquanto ao se encontrar destacado o sentido de "experiência", ele assume um novo aspecto: assume vitalidade.

Em sua concepção limitada (currículo = conjunto de disciplinas), o currículo é concebido alheio ao aluno, enquanto num sentido mais amplo ele se faz a partir do aluno. Com tal característica, o currículo, compreende todos os elementos que direta ou indiretamente intervêm na experiência, ou, mais precisamente, compreende aqueles fatores que têm relação com as diferentes fases do processo educativo.

Uma das definições mais completas do currículo, num sentido amplo é a de Tyler:

60. CASWELL, Hollis & CAMPBELL, Doak. Curriculum Development. In: PEDRA, Nilcêa M. de S. Op. cit. p. 60.

61. RUGG, Harold. American life and the school curriculum. In: PEDRA, Nilcêa M. de S. Op. Cit. p. 61.

"... conjunto de elementos que, em uma ou outra forma ou medida podem ter influência sobre o aluno no processo educativo. Assim, os planos, programas, atividades, material didático, edifício e mobiliário escolar, ambiente, relações professor-alunos, etc., constituem elementos significativos deste conjunto."⁶²

A definição de Tyler entende o currículo como um dado ambiente em ação, isto é, como uma programação escolar peculiar a uma determinada situação.

Esta tendência a conceber o currículo duma forma ampla, mostra-se nitidamente em Anísio Teixeira o qual dá ênfase à dimensão social do currículo.

Ao se referir às funções da escola em seu contexto social, A. Teixeira destaca a necessidade de que a escola se organize para oferecer uma educação integrada e integradora. O currículo deve propiciar um processo educacional organizado, por meio do qual o aluno adquirirá conhecimentos e desenvolverá habilidades e atitudes.

Assim, o currículo é concebido como instrumento de ação do Sistema Educacional, ficando a ele atribuída uma função de integração à realidade social.

Na medida que os esquemas culturais da sociedade na qual a escola se insere nela penetram é que se vitaliza o processo educativo e portanto a ação curricular.

62. TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. In: PEDRA, Nilcéa M. de S. Op. Cít. p. 61.

A definição de currículo acrescida da preocupação com a realidade social busca teórica e praticamente um sentido mais exato e completo.

Um evento significativo na história do currículo é o lançamento do primeiro satélite artificial pela U.R.S.S. Este evento colocou o currículo como tema de interesse mundial. O currículo deixou de ser assunto exclusivamente pedagógico para se tornar interesse popular e científico.

Como consequência desta nova forma de enfocar o currículo, vamos encontrar na obra de Jerome Bruner "*O processo da educação*" uma nova preocupação com o sentido de "matéria" na proposta curricular.

A idéia central é que "*os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o ensino de idéias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas*!"⁶³

Assim, o novo foco de atenção do currículo é a matéria, não com sentido final, mas funcional. A preocupação primeira é o "*aprender como*". Estudar história, por exemplo, é aprender como fazer história e pensar historicamente.

Concepções bastante atuais do processo educativo utilizam o enfoque sistêmico.

Joel Martins acentua esta concepção quando afirma: "*Currículo pode ser definido como um sistema de ações planejadas para a aquisição da experiência*." ⁶⁴

63. BRUNER, Jerome Seymour. O processo da educação. In: PEDRA, Nilcêa Maria de S. Op. Cit. p. 62.

64. MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In. PEDRA, Nilcêa M. S. Op. Cit. p. 65.

Acrescenta que o processo de aquisição da experiência deve ser definido como um "*Sistema de execução de um plano*", onde "*as relações entre objetivos, conteúdos e meios de operação são cuidadosamente planejadas, uma vez que as três dimensões são interdependentes*". Assim, a função atribuída a este sistema seria guardar e assegurar a dinâmica curricular, mediante a interação de seus elementos, tendo em vista os objetivos aos quais se reservam uma função norteadora na dinâmica curricular.

Nilcêa M. de Siqueira Pedra, termina este artigo com o seguinte comentário: é importante lembrar que em currículo não existem definições universais, mas que a concepção que um sistema escolar guarda de seu currículo ficará expresso em sua definição e se evidenciará em sua programação curricular.

E acrescenta, em nota de rodapé: Com tal preocupação, orientamos nosso trabalho docente na disciplina "*Currículo e Programas do Ensino de 1º Grau*" e, ao trabalharmos a unidade introdutória do programa, levamos nossos alunos a buscar definições de currículo na literatura pedagógica, mas também e principalmente entre especialistas em educação, professores, pais de alunos, pesquisadores, etc. - que com suas respostas possibilitaram uma classificação de um número bastante significativo de definições, onde constatamos significativas discrepâncias entre o que a literatura pedagógica entende por currículo e o que realmente está sendo entendido por currículo.

Crítica ao pensamento de Nilcêa Maria de Siqueira Pedra.

Esta autora nos apresenta as seguintes preocupações fundamentais em torno da problemática do currículo.

1º- A necessidade de uma visão histórica do currículo.

2º- A interrelação existente, nas diversas definições de currículo, entre o pensamento dos autores e a situação social - histórica na que estes autores vivem ou viveram.

3º- A ampliação do currículo além da sala de aula. Assim, por um lado esta autora dá ênfase ao papel do professor, mas, por outro, expressa a importância da integração do ambiente de sala de aula com a realidade social.

4º- A necessidade de se buscar a significação do currículo. Assim, Nilcéa M. de Siqueira Pedra, faz um esclarecimento, que o seu trabalho educativo em sala de aula, é incentivar o aluno para procurar esta significação não só na literatura pedagógica senão também entre professores, pais de alunos e pesquisadores.

1.1.4.4. A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE JOEL MARTINS

Joel Martins também dá ênfase ao problema da multiplicidade de significações que o termo currículo, apresenta. Este problema, afirma, dificulta o trabalho de professores e educadores nesta área.

Este autor, critica o fato de se apresentar ao professor um documento elaborado por um especialista, em vez de se permitir ao professor conceituar o currículo lidando com realidades de sua própria experiência. Este documento que se apresenta ao professor, refere-se ao diagnóstico da escola, diretrizes gerais de trabalho, objetivos educacionais, objetivos comportamentais, seleção de conteúdo, metodologia a ser usada e avaliação.

Mas, este documento-roteiro que se entrega para o professor, não é suficiente para auxiliá-lo a "*sentir e viver currículo*". O ponto de partida para fazer tomar consciência ao professor, do conceito de currículo, seria a sua própria experiência.

As expectativas do professor são muito amplas e vão além do simples ato de passar informação. O que o professor espera dos alunos que interagem com ele é que sejam capazes de se situarem no mundo.

Quando o professor está realizando seu trabalho suas expectativas convergem para um ponto comum que é a concepção que ele tem de educação. A educação é a formulação que o professor tem do "*ser-ao-mundo*", isto é, daquele processo de adquirir existência.

Para conseguir resultados na sua ação de educar, o professor prevê um conjunto de experiências que devem ser adquiridas por meio de uma metodologia especial. Todas estas atividades executadas pelo professor, constituem campo específico do currículo. Assim, em vez de solicitar que o professor sistematize a priori as atividades que constituem o currículo ou que defina que experiências devem ser categorizadas, seria melhor que ele fizesse uma imersão na sua própria experiência, discutindo-a, questionando-a, comparando-a com a experiência dos outros.

Depois que o professor sistematizar esta sua experiência em categorias e de verificar as mudanças necessárias desejadas para os seus alunos, é que estaria planejando e revendo o currículo.

O trabalho do professor, como membro de uma equipe escolar, tem como alvo que seus alunos adquiram experiências. Experiência é algo pessoal (idiossincrático). A experiência resulta da consciência que o sujeito tem daquilo que percebe. A consciência é a descoberta ou atribuição do significado.

O conjunto total de significações adquiridas pelos alunos e cujos antecedentes foram planejados pela escola como uma instituição, envolve tanto os alunos como os professores. Este conjunto total de significações abrange não só um processo metodológico de ensino sob orientação do professor, senão que também um clima ou atmosfera de trabalho.

A atmosfera ou clima da sala de aula é de fundamental importância. Se considerarmos que é a vida na sociedade a que dá valor a cooperação de propósitos, então, qualquer experiência escolar deve enfatizar tais valores. Assim, a situação escolar, tanto a da sala de aula como a da vida total da escola, deve ser moldada segundo princípios democráticos. Portanto, não se pode separar do conceito de currículo, alunos e professores, métodos e material didático, clima de trabalho e atitudes em relação ao mundo.

1. O conceito de mundo

Mundo é uma condição essencialmente humana. Não há mundo sem homem nem homem sem mundo. O mundo é uma extensão do homem. Não é possível compreender o mundo sem a compreensão do homem.

O mundo real ou concreto, no qual o homem existe como sujeito, não pode ser um mundo sem homem, um mundo em si mesmo. Um "mundo sem homem" é uma contradição ao conceito de existência, pois o homem está ligado ao mundo e o mundo está ligado ao homem. Existir é estar no mundo.

Assim, o existir ou estar no mundo, não pode ser interpretado subjetiva ou objetivamente.

Um mundo subjetivo seria o resultado de afirmações arbitrárias, escapando à realidade. Um mundo objetivo destruiria o sujeito como afirmação existente no mundo; o sujeito não seria mais um sujeito real. A realidade do mundo não é absoluta. O mundo é um sistema de significados para um sujeito.

2. A escola como fator de contingência.

Considerando que a escola foi criada pela cultura como agência representativa de educação, ela se constitui num segmento significativo do ambiente socio-cultural em que os alunos vivem.

Mas, a escola e conseqüentemente as salas de aula, não são os únicos contextos educacionais onde a informação é dada e a aprendizagem ocorre.

Na escola os alunos são submetidos a uma educação formal. Seus pontos de vista e sua formação são orientados de acordo com uma filosofia da escola que implica uma concepção de indivíduo, de mundo e de universo que é a filosofia educacional. Mas, fora da escola, os alunos estão sujeitos a inúmeras outras influências que agem sobre as suas cognições, necessidades e atribuições de valores. Assim, fora da escola, nos grupos de participação e principalmente como resultado da comunicação de massa, os alunos recebem um conjunto de dados que influencia a formação de uma opinião. Isto é, eles participam de uma visão dos problemas correntes, do próprio conhecimento formal, após terem vivido experiências comuns ou terem sofrido um tipo de campanha ou propaganda educacional.

Os principais meios de comunicação de massa que influenciam a cosmovisão do aluno são:

1. Imprensa ou material impresso.

Durante muitos séculos, a imprensa foi a influência mais decisiva na formação de uma opinião. Ao se considerar a escola com a sua educação formal e a linguagem usada na imprensa, verifica-se uma grande diferença de expectativas, evidentemente com mais vantagem para o material impresso.

2. Rádio.

O rádio era até 1950, um fator de grande influência na formação da opinião pública. Ainda que a televisão lhe tenha arrebatado muita da sua influência, o rádio continua sendo um recurso primário de comunicação. Assim, no lar, nas atividades domésticas, no carro durante as viagens e na indústria, para os operários, o rádio retém ainda, a sua influência.

3. Televisão.

Nenhum outro meio de comunicação de massa apresenta maior influência que a da televisão.

A televisão tem efeitos marcantes na vida diária do público, assim como na formação de atitudes e de opiniões. Os hábitos e as formações de expressão tornaram-se padronizadas e subordinadas ao espetáculo da televisão. O horário das atividades do lar passou a ser elaborado segundo os programas de televisão que devem ser vistos.

Comparando a ação da escola, o seu poder de educar e a competição que sofre com a televisão, algumas pesquisas têm demonstrado que as pessoas com maior senso de segurança são menos influenciadas pela televisão.

É sobre as crianças mais inseguras e emocionalmente instáveis que a televisão exerce seu maior poder.

Em síntese, para Joel Martins, o aluno é uma função de tudo aquilo que acontece na sala de aula, assim como de tudo aquilo que acontece fora dela. Assim, o aluno que está submetido a um programa formal de educação, característico do sistema social do qual ele participa que é a sala de aula e do programa informal, porém atraente, de formação de opinião, e que se produz fora da sala de aula, tem a sua vida psicológica influenciada. Esta influência afeta suas necessidades, sua intencionalidade ou atribuição de significados, e suas cognições.

Crítica ao pensamento de Joel Martins.

Muitas preocupações importantes, em torno da problemática do currículo, encontramos neste autor. Destacamos as seguintes:

1º- A necessidade de fazer o professor tomar consciência do conceito de currículo, partindo da sua própria experiência.

2º- Que os alunos adquiram experiência significativa é o alvo do professor.

3º- Experiência é algo pessoal que resulta da consciência que o sujeito tem daquilo que percebe. A consciência é a descoberta ou atribuição de significado.

4º- A importância do conceito de mundo.

5º- A ênfase que dá tanto à educação formal como à educação informal. Com isto, amplia a problemática do currículo além da sala de aula.

6º- A importância da atmosfera ou clima da sala de aula.

7º- A necessidade de que a situação escolar seja moldada sobre princípios democráticos.

Contribuição do pensamento de Beauchamp, Johnsons Jr. , N. M. de Siqueira Pedra e Joel Martins, para a pesquisa.

Destes quatro autores, consideramos que o pensamento de N. M. de Siqueira Pedra e Joel Martins, é aquele que melhor pode contribuir para o objetivo desta pesquisa. Assim, estes dois autores, além de fazer a pergunta fundamental: Que é e como é o currículo? enriquecem a problemática do currículo ampliando-a para horizontes além da escola. Isto é, integrando a problemática do currículo com a realidade social na qual a escola se insere.

Também eles ressaltam que é preciso "*viver e sentir o currículo*" com o qual incentivam a pesquisadores, professores e alunos para a busca do sentido do currículo a partir das suas próprias experiências.

Assim, nos próximos itens deste capítulo, que se referem ao desvelamento e à compreensão do ser do currículo, nos apoiamos na preocupação destes autores com o "*que é*" e "*como é*" o currículo, tentando expor e questionar, a nossa própria experiência a respeito do currículo.

1.2. DESVELAMENTO DO SER DO CURRÍCULO

Para poder desvelar o ser do currículo utilizaremos a atitude fenomenológica. Portanto, não partiremos do currículo como conceito, nem do currículo como fato. Tentaremos agora uma aproximação do currículo como fenômeno.

O currículo como fenômeno se apresenta a nós intimamente ligado ao fenômeno educação. Vimos no Capítulo II desta pesquisa que a educação é a transmissão e assimilação da cultura socializada. Mas, qual é a ligação ou a relação do fenômeno currículo com o fenômeno educação?

Numa primeira aproximação ao ser do currículo, este nos aparece como uma certa organização da educação. Isto é, em qualquer manifestação do fenômeno educação se manifesta conjuntamente certa organização dela, certa estrutura. Assim, no processo de transmissão e assimilação da cultura socializada, podemos observar certa estrutura ou organização que diz respeito a:

1º- Certa intenção (por exemplo: a sociedade tem a intenção de que os novos indivíduos que nascem se incorporem a ela).

2º- Certa maneira de se transmitir e assimilar a cultura socializada, sustentada pela vontade geral. (Certa língua, crenças, costumes).

3º- Certa forma de se verificar se a intenção se efetivou ou não.

4º- Certa forma de se recriar a cultura socializada.

Podemos apreciar, então, que o processo de transmissão e assimilação da cultura socializada sempre se apresenta com certa organização ou estrutura. Assim, até na educação que se manifesta como interação social, manifesta-se também certa organização.

Mas, esta organização que apresenta a educação é algo diferente dela mesma? Poderia dar-se a educação sem uma organização por mínima que esta seja?

Dizíamos, mais acima, que numa primeira aproximação ao ser do currículo este se nos manifestava como certa organização da educação. Mas, então, entramos no seguinte dilema: a educação sempre se manifesta com uma organização por mais informal que esta seja. Não será então o currículo simplesmente a organização que a educação manifesta? Não será então o currículo uma parte ou um elemento da educação? Por que se tem produzido confusão entre os especialistas em currículo e em educação ao ponto de confundir-se ambos os fenômenos?

Nós queremos entrar nesta reflexão sem preconceitos. Chegar a alguma luz a respeito do que é currículo sem forçar os resultados. Assim, se chegássemos a que o currículo é uma parte da educação e que não tem um ser próprio, esta posição seria assumida. Se chegássemos a que o currículo tem um ser próprio, também.

Se analisarmos os diversos "*entes currículo*" podemos observar que todos eles se manifestam como certa estruturação ou organização da educação. Passaremos a descrever estes "*entes currículo*" e a mostrar esta estruturação :

1º- Currículo-escolar-documento. Este ente currículo corresponde àquele documento escrito no qual está expresso uma série de matérias ou disciplinas que o aluno deve aprender, os meios pelos quais essas matérias serão aprendidas, a forma de avaliação dessa aprendizagem, os objetivos que em cada unidade da disciplina o aluno deverá atingir, o tempo em que se pretende que o aluno atinja tais objetivos.

2º- Currículo-escolar-real. Corresponde àquela estrutura que guia realmente a educação dos alunos. Ou seja, a estrutura que acontece na realidade da escola, a qual pode ou não coincidir com a estrutura chamada currículo-documento, mas que em geral não coincide. O currículo-escolar-real corresponde aos objetivos que os alunos realmente alcançaram, os meios que realmente se utilizaram, a forma de avaliação que acontece, o tempo real que demorou em atingir os objetivos.

3º- Currículo documento dos demais círculos sociais. Corresponde àquele documento escrito no qual está expresso uma série de conteúdos da educação que os membros daqueles grupos devem aprender. Por exemplo, no círculo social Igreja, os membros devem aprender certos dogmas ou princípios, certos livros sagrados (Bíblia, Corão) ou certas normas, ou um conteúdo histórico acerca da religião. Os meios pelos quais ditos conteúdos serão possíveis de ser assimilados. Os objetivos que com cada um dos conteúdos pretende-se alcançar. O tempo em que tais objetivos serão atingidos. A faixa etária em que se considera que o indivíduo deve atingir tais objetivos. Certa forma de avaliação para verificar se o indivíduo atingiu ou não os objetivos.

Na maioria dos círculos sociais acontece que no currículo-documento, não estão altamente detalhados os meios, as formas de avaliação, os conteúdos. Mas, pelo menos os objetivos que se pretende que seus membros alcancem estão expressos em documento em quase todos. Assim, nos clubes, nos centros sociais, nas organizações de beneficência, no Estado, nos centros esportivos.

4º- Currículo dos círculos sociais enquanto real. Corresponde àquela estrutura que guia realmente a educação dos membros de cada círculo social a qual poderá ou não coincidir com o currículo documento, mas que em geral não coincide. Esta estrutura refere-se a: objetivos que os membros destes círculos realmente alcançam; meios reais que se utilizam para atingir os objetivos; os conteúdos que realmente foram assimilados. O tempo real que os membros demoraram em adquirir os objetivos, a forma de avaliação que realmente se realizou.

5º- O currículo-real das comunidades. Corresponde àquela estruturação da educação das comunidades, isto é, daqueles grupos sociais que não estão divididos em círculos sociais. Assim, por exemplo, na antiguidade, antes de surgir a sociedade como a vivenciamos agora, existia a comunidade, ou seja, uma totalidade social sem divisões em círculos. Na comunidade também se manifesta a educação e ela se apresenta também com certa estrutura. No entanto, esta estruturação não estava expressa em documento, pelo fato de que estas comunidades não tinham linguagem escrita.

Ora, tais comunidades tinham uma estruturação da educação que correspondia aos objetivos que os indivíduos realmente alcançavam, os meios que se utilizavam para conseguir tais objetivos, certos conteúdos, certa avaliação ou verificação dos objetivos.

6º- O currículo-ideal. Corresponde àquela estruturação da educação que parte de um ideal a atingir, seja um ideal de homem, seja um ideal de sociedade. Esta estruturação pode ser encontrada na forma de currículo documento ou em forma de aspiração manifestada pelos membros de uma sociedade.

7º- Currículo na dimensão futura. Corresponde à estruturação da educação para o futuro, seja em documento seja verbalmente.

8º- Currículo na dimensão do passado. Corresponde àquela estruturação da educação feita a posteriori.

9º- Currículo na dimensão presente. Corresponde àquela estruturação da educação que se está dando na atualidade.

Todos estes entes currículo que foram mostrados apresentam-se como uma estruturação da educação. No entanto, o dilema continua. É a estruturação algo próprio do ser da educação ou há alguma dimensão diferente do ser da educação nestes entes que se costumam chamar de currículo?

Tentaremos utilizar o método fenomenológico de Husserl para obter luzes a respeito deste problema. Assim, se considerarmos estes entes que foram mostrados, como sendo educação e os fizermos variar de forma imaginária, tendo presente que no Capí

tulo II chegamos a aprender que o ser da educação era comunicação ou transmissão e assimilação da cultura socializada, que resíduo nos fica em todos estes entes currículo que não seja propriamente comunicação (assimilação e transmissão da cultura socializada)?

Há vários resíduos:

1º- A educação é fundamentalmente comunicação. Ela não precisa de objetivos pré-estabelecidos para acontecer.

2º- A educação, mesmo se manifesta certa organização, pode-se dar sem a intenção deliberada de organização. Pode-se dar como uma simples comunicação espontânea.

3º- Por estar presente na educação a intervenção da capacidade espiritual do homem, a dinâmica da educação é imprevisível. Não posso determinar absolutamente o que vai acontecer com a educação. Não posso ter, por exemplo, a educação do futuro no presente, mas o currículo da educação futura, sim.

Vemos, então, que a relação do currículo com a educação é profunda, mas que é possível distinguir alguns elementos peculiares, no ser do currículo.

Portanto, para poder penetrar mais a fundo no ser do currículo, precisamos fazer uma gênese do ser do currículo em relação ao ser da educação.

Assim, enquanto a gênese o currículo se nos apresenta originando-se no próprio processo educativo, surgindo como uma tomada de decisão por parte de alguns indivíduos ou de algum grupo social, de controlar, organizar e planificar o processo educativo, assim estes indivíduos ou estes grupos sociais, criam o currículo baseando-se no processo educativo.

Mas, o que é que criam? É um corpo organizado de conteúdos de educação previamente selecionados, de objetivos, de métodos, de avaliações. Mas, este corpo organizado tem relação com a estrutura da educação. Isto é, a educação é um processo. É movimento. É dinâmica. No entanto, apresenta uma estrutura, certa organização. Esta organização que a educação apresenta é a fonte de inspiração de onde alguns indivíduos obtiveram elementos para criar o currículo. Assim, a educação não tem um fim geral porque ela é dinâmica, imprevisível. Mas, pela decisão daqueles que participam do processo educativo, ela pode ser orientada, guiada, organizada. O currículo seria uma forma de canalizar, controlar, guiar o próprio processo educativo. Uma forma de dar-lhe uma direção. Para conseguir esta canalização, é que o currículo coloca objetivos ao próprio processo educativo. Não fins, mas sim objetivos. Isto é, resultados que se pretendem alcançar com a educação. Estes objetivos são situados em época e lugar. De alguma maneira o currículo delimita a educação, a divide em partes, em zonas, em tempo.

O currículo surge do dar-se conta de que o processo educativo é possível de ser controlado, situado, organizado.

Poderíamos fazer uma analogia com a vida, para melhor entender a relação do currículo com a educação e entender o que de peculiar haveria em cada um destes fenômenos.

Assim, o ser da vida é viver. Ela não tem um fim externo a si mesma. Eu posso viver sem colocar na minha vida uma finalidade. Não posso dizer que o fim da minha vida se realizará quando ela acabar cronologicamente. A vida é processo, dinamismo, movimento. Assim, também a educação. Pois bem, dentro da mi

nha vida, eu posso colocar a ela inúmeros objetivos, os quais surgem do próprio processo da vida, mas que também surgem da relação que meu pensamento estabelece com ela. Posso organizar minha vida, conduzi-la para certos objetivos. Assim também, a educação não pode deixar de educar, de comunicar, de crescer. A educação não tem um fim geral. No entanto, dentro do próprio processo educativo e pelo fato de ser este constituído por seres humanos, pode surgir a intenção de organizar, estruturar, guiar este processo. Isto é o currículo, uma intenção de organizar, estruturar, guiar a educação.

Não poderíamos precisar exatamente quando surgiu historicamente o currículo, mas sim indicar que ele surgiu do próprio processo educativo. É mais factível pensar que primeiro se manifestou a educação e posteriormente o currículo. No entanto, atualmente o currículo pode surgir antes do próprio processo educativo futuro.

Mas, como nos interessa mais a fundamentação ontológica do que a fundamentação cronológica, dizemos que a possibilidade, o horizonte de onde o currículo brota é por um lado, a educação e, por outro, a relação que o pensamento humano estabelece com a educação. A possibilidade fundante do currículo é a educação e a relação que o ser humano estabelece com ela. O ser do currículo é a intenção deliberada de organizar a educação e a própria efetivação dessa intenção.

Assim, se não existisse educação não poderia haver currículo. Mas, é possível a educação sem currículo?

Para compreender este problema voltaremos à analogia feita com a vida. O ser da vida é viver. No entanto, quando se trata da vida do ser humano, este ser tem a possibilidade de estabelecer relações com essa vida que vive. O homem tem a possibilidade de colocar um ou vários sentidos na sua vida. Esta é uma possibilidade, isto é, ele faz ou não faz. Poderia se quiser optar por viver como um animal, ou optar por não viver, ou por organizar e dar-lhe sentidos parciais a sua vida. Assim também a educação. Ela pode ser simplesmente comunicação sem nenhum objetivo pré-estabelecido, sem nenhuma organização deliberada com aquilo que com tal comunicação se queira conseguir. No entanto, pelo fato de estar presente na educação o elemento ser humano, este ser humano, cujo ser é mais amplo que o ser da educação, pode estabelecer relações com o processo educativo. Uma destas relações que estabelece é o currículo, isto é, a intenção de organizar a educação e a própria efetivação dessa intenção.

Nós fazemos agora a pergunta ao contrário: Pode o currículo existir sem a educação?

Para isto temos de ter em conta as dimensões do passado, presente e futuro. Mesmo que tudo pareça indicar que o currículo surge posteriormente ao processo educativo, que ele é uma criação do ser humano, inspirada na própria organização que manifesta o processo educativo, seria possível agora, uma vez que já surgiu o currículo, que ele existisse antes da educação?

Refletindo sobre a educação numa perspectiva futura, ainda não temos educação. Ainda não se produziu o processo de transmissão e assimilação da cultura socializada. No entanto, podemos ter o currículo dessa educação futura, isto é a intenção de

organizar, e um corpo organizado dessa educação futura. O currículo então apresenta uma existência peculiar. Ele se abre à dimensão do futuro. Ele é a prospectiva da educação. Assim o currículo se encontra sendo nos três planos do tempo: passado, presente e futuro.

A educação do passado nós a podemos compreender. A educação do presente nós a vivemos. A educação do futuro não a podemos vivenciar, nem fazer. No entanto a podemos vivenciar através do currículo.

Poderíamos, para compreender melhor, fazer uma nova analogia, agora com a relação entre a natureza e a agricultura. As árvores, as plantas, os frutos se davam primeiramente de forma silvestre, sem o homem intervir no processo de produção nem de reprodução deles. Isto não significa que para que esta vida silvestre existisse, não fossem precisas certas condições (luz, água, substâncias nutritivas). Nem que esta vida silvestre não apresentasse certa organização. Mas, dando-se essas condições, esta vida silvestre existe sem a intervenção do homem. Pois bem. O homem tomou consciência de que esse processo natural era possível de ser organizado, controlado, planejado. Foi o momento em que surgiu a agricultura.

A agricultura se fundamenta por uma parte na existência natural das sementes, plantas, árvores, frutos e por outra na relação que o homem estabelece com essa vida silvestre tentando organizá-la e efetivando tal organização.

Assim também o currículo é uma relação que o homem estabelece com a educação. Ora, a educação não é um processo no qual somente intervém o elemento natural. Ela é um processo que integra em si o elemento natural, o elemento individual e o elemento social. A educação é uma criação espiritual dos seres humanos. Por isso que o ser do currículo se torna ainda mais difícil de ser apreendido e por vezes nos parece que é o mesmo que a educação.

Pois bem. Voltemos à analogia feita.

Em épocas remotas, quando o ser humano ainda não tinha aparecido sobre a face da terra, era possível encontrar vida vegetal absolutamente silvestre. Mas, na atualidade, podemos encontrar esta vida vegetal silvestre de forma pura? Mesmo se é difícil de ser encontrada, há ainda algumas regiões do globo nas quais o homem ainda não interveio.

Mas, na educação, é possível encontrar alguma manifestação dela na qual o homem ainda não tenha estabelecido uma relação de organizá-la, conduzi-la? É difícil encontrar na atualidade educação sem currículo. No entanto, nós chegamos a apreender que a educação se podia manifestar como instituição social e como interação social. A forma da interação social é a forma na qual a educação se encontra mais livre do currículo. No entanto não poderíamos dizer que ela esteja absolutamente fora da influência do currículo. O currículo das instituições sociais intervém de certo modo na interação social.

Assim na atualidade a educação se manifesta conjuntamente com o currículo. No entanto o ser de ambos não é idêntico.

A educação é comunicação. O currículo é a tentativa de organizar a comunicação e a própria efetivação dessa tentativa de organização. No entanto, o currículo não consegue abranger totalmente o processo educativo devido a que há certos elementos imprevisíveis: a criatividade do ser humano, sua capacidade de estabelecer relações sobre a natureza, sobre si mesmo, sobre as próprias criações espirituais.

Temos, então, que o currículo é uma relação que o existente humano estabelece sobre o próprio processo educativo. O ser do currículo se manifesta primeiramente como a intenção deliberada, consciente, de organizar o processo educativo, de conduzi-lo a certos resultados, de estruturar cada um de seus momentos.

Mas, para penetrar mais profundamente no ser do currículo precisamos ver os elementos que entram em ação na sua gênese como na sua efetivação. Assim, a intenção de organizar o processo educativo tem que surgir de alguma parte. De onde surge esta intenção? Se observarmos os diversos entes currículo vemos que esta intenção surge de alguns indivíduos. De que indivíduos? Em geral, daqueles que governam uma comunidade, ou uma sociedade. Ou daqueles que governam cada um dos círculos sociais. Mas, que isto seja o que tem acontecido, não quer dizer que necessariamente esta intenção tenha que surgir daqueles que governam. O primeiro momento de manifestação do ser do currículo é a intenção de organizar o processo educativo. Esta intenção pode surgir em alguns indivíduos, em muitos ou em todos.

Então, o primeiro elemento do currículo é a intenção de organizar o processo educativo. Mas, tal intenção implica poder fazer uso da liberdade individual e da liberdade social. Isto é,

implica optar, decidir entre as múltiplas possibilidades de ser. Assim, a intenção de organizar o processo educativo tem-se dado como uma tomada de decisão por parte de alguns indivíduos frente à possibilidade de não organizar o processo educativo. Uma vez que alguns indivíduos tomaram a decisão de organizar o processo educativo, eles também decidiram como organizar este processo.

Assim, através da história, podemos observar que em todas as manifestações de organização do processo educativo, se observam os seguintes elementos desta organização:

1- Os objetivos, isto é aquilo que se pretende conseguir com o processo educativo. Estes objetivos estão ligados a um determinado tempo e lugar.

2- Certo método, isto é, a forma como se vão conseguir esses objetivos.

3- Certos conteúdos selecionados de todos os conteúdos existentes.

4- Certa forma de avaliação dos objetivos, isto é, uma forma de se verificar se os objetivos foram alcançados e por último, dando uma estrutura global a todos esses elementos, certa cosmovisão do mundo, certa filosofia que unifica todos estes elementos dando-lhe a forma de um corpo organizado.

Mas é também preciso refletir sobre um segundo elemento do currículo, o qual tentaremos explicitar a seguir.

A partir do momento em que surgiram os diversos círculos sociais devido à divisão do trabalho, o currículo adquiriu uma nova dimensão. Assim esta diversificação da educação que se ma-

nifesta nos diversos círculos sociais, trouxe como consequência a necessidade de se unificar certos conteúdos comuns. Esta necessidade provocou uma ênfase maior na preocupação de alguns indivíduos com o currículo. Com a divisão em círculos sociais, se produziu a tomada de consciência da necessidade de unificar em um círculo social específico, a transmissão e assimilação daqueles conteúdos comuns, isto é, daqueles conteúdos que todos os integrantes da sociedade precisariam assimilar. Assim, a escola passou a ser vista como o único círculo social onde se organizava a educação, o que é uma visão falsa, já que o que propriamente tem feito a escola é organizar o processo educativo no que diz respeito àqueles conteúdos que se consideram comuns a toda a sociedade. No entanto, os outros círculos sociais continuam a organizar sua própria educação. Continuam a organizar a transmissão e assimilação daqueles conteúdos específicos, próprios de cada um dos círculos sociais.

Com as reflexões feitas, tentaremos agora uma segunda aproximação ao ser do currículo. O ser do currículo se nos apresenta até aqui constituído por dois momentos fundamentais:

1º- O currículo é a intenção de organizar o processo educativo.

2º- O currículo é toda educação (transmissão e assimilação da cultura socializada ou comunicação) organizada, planejada e guiada pelos diversos círculos sociais (tanto pela escola como pelos demais círculos sociais) ou pela comunidade (no caso daqueles grupos sociais que não estão divididos em círculos sociais).

Mas, este ser do currículo se desdobra ainda em muitos ângulos, em muitas perspectivas. Para poder apreender o ser do currículo na sua plenitude, precisamos submergir em todas estas perspectivas ou momentos do ser do currículo.

Assim temos que pelo fato de o currículo fundamentar-se na educação e que por ser esta um processo, o currículo se impregna também deste dinamismo. O ser do currículo é a intenção de organizar o processo educativo, e a própria efetivação dessa intenção. Isto nos dá, à primeira vista, a impressão de estaticidade, a impressão de tentar aprisionar o processo educativo. No entanto, este ser do currículo, por estar fundamentado num processo, adquire também um sentido dinâmico. Assim o currículo se modifica ou tem a possibilidade de modificar-se. Mas o currículo não se modifica por si só. Ele se modifica pela intenção de modificá-lo daqueles que participam no processo educativo.

Quanto à dimensão movimento, o currículo seria uma espécie de equilíbrio-dinâmica do processo educativo.

Um segundo ângulo que podemos visualizar com respeito ao currículo é a dimensão do tempo. Uma vez que surge o currículo na história, ele vai adquirir as três dimensões do tempo.

Nós podemos apreender o currículo que existiu nas diversas sociedades. Podemos também vivenciar o atual currículo isto é, o currículo que se está dando no processo educativo atual. E podemos fazer ou idear o currículo da educação futura. E aqui o currículo se nos abre numa perspectiva que o ser da educação não possui. Porque a educação existiu ou existe, mas a educação futura ainda não existe, se bem que existe como possibilidade. No

entanto, o currículo da educação futura nós o podemos ter, ou fazer ou idear, agora. O currículo se nos apresenta como uma maneira de ter a educação futura ou a pré-estruturação da educação futura na atualidade.

Um terceiro ângulo que visualizamos no currículo diz respeito aos polos de atuação do currículo. O processo educativo, tem dois polos: a transmissão e a assimilação da cultura socializada. O currículo atua em qual destes polos? Nossa interpretação é que o currículo atua nos dois polos. Ou melhor dito, ele tem a possibilidade de atuar nos dois polos. Assim o currículo é a intenção de organizar o processo educativo e a própria efetivação dessa intenção, tanto para aqueles que transmitem a cultura socializada como para aqueles que a assimilam. Aliás, a transmissão e assimilação é também uma possibilidade de todos os membros da sociedade. O fato de que se considere a alguns membros da sociedade como transmissores e a outros como assimiladores não é mais do que uma das maneiras de se manifestar o processo educativo mas não é a única possibilidade.

Um quarto ângulo do currículo diz respeito ao currículo como impulsionador do processo educativo. No processo educativo vemos que além da cultura socializada que se transmite e assimila, existe cultura socializada como vir-a-ser. Isto é (idéias, crenças, linguagem) que estão em vias de transformar-se em cultura socializada. Assim o currículo atua também nesta dimensão do processo educativo. Ele pode impulsionar este vir-a-ser cultura socializada efetivando-a em cultura socializada.

1.3. COMPREENSÃO DO SER DO CURRÍCULO

Para a compreensão do ser do currículo precisamos ter presente:

1º- Que ele surge da relação que o existente humano estabelece com o processo educativo.

2º- Que a sua forma primeira de manifestação é a intenção de organizar o processo educativo.

3º- Que o segundo momento de manifestação é a efetivação dessa organização.

4º- Que o terceiro momento é a intenção de modificar a organização efetivada.

5º- Que o quarto momento é a efetivação dessa modificação. E assim continuamente. Isto é, o ser do currículo é dinâmico mantendo igual correspondência ao processo educativo.

Conjuntamente com isto, precisamos ter presente que o currículo surge como uma tomada de consciência de que o processo educativo é possível de ser organizado e que esta tomada de consciência leva a decisão de organizar o processo educativo. Assim, no currículo manifesta-se também o elemento liberdade já que, os indivíduos, fazendo uso da sua liberdade decidem organizar o processo educativo.

Mas, também precisamos compreender o problema da autenticidade e da inautenticidade do currículo. Para isto, temos que compreender a autenticidade e a inautenticidade da educação. O currículo será autêntico se ele se fundamentar no ser autêntico da educação. Isto é, se ele se fundamentar na liberdade indivi-

dual e social dos integrantes da sociedade, se ele colocar objetivos, métodos, conteúdos, intrínsecos ao próprio processo educativo de uma dada sociedade.

Mas o currículo pode intervir somente no processo educativo? Não se pode organizar o próprio currículo?

Se o currículo é por uma parte a intenção de organizar o processo educativo e por outra a própria efetivação dessa organização, pode o próprio currículo ser organizado, isto é pode-se estabelecer uma nova relação, agora, do existente humano com o próprio currículo?

Nossa interpretação é de que o próprio currículo pode ser organizado. Como é possível isto? O currículo é a intenção de organizar o processo educativo e a própria efetivação dessa intenção. Mas, quando surge sobre a efetivação dessa intenção, a intenção de organizar essa intenção efetivada, então, está se enfocando o currículo efetivado. Portanto o próprio currículo é factível de ser organizado.

Esta intenção de organizar, este organizar e esta volta sobre a própria organização efetivada nos traz à nossa reflexão um novo elemento que até aqui não tínhamos abordado em profundidade mas que para poder compreender o ser do currículo se nos faz indispensável.

Na reflexão que fizemos sobre a educação dizíamos que o homem manifesta uma capacidade espiritual diferente dos outros seres da natureza. Esta capacidade espiritual nós a sintetizamos no pensar. O pensar, alertávamos, com a possibilidade mais inerente do ser humano. Sua capacidade de relação. Relação consigo mesmo, com os outros homens, com o mundo em geral.

Assim esta capacidade espiritual do homem pode trazer-nos a luz para compreender o ser do currículo.

O homem vive no mundo, vive numa circunstância . Mas, essa circunstância em que vive como indivíduo apresenta dois momentos: alteração e ensimesmação. O homem além da sua capacidade espiritual é também um ser natural, um ser físico-biológico, que precisa sobreviver também como tal. Mas, esta necessidade de sobrevivência física não esgota as necessidades do homem. Tanto é assim que uma vez que o homem satisfaça suas necessidades físicas, fica-lhe um vazio que necessita preencher como uma necessidade tão forte como aquela de sobrevivência física. Assim a educação (a comunicação com outros seres humanos) é uma necesidade fundamental para ele).

Por outra parte o ser humano, além de modificar a natureza, sente a necessidade de modificar a própria modificação feita. Assim, o homem se ensimesma para modificar a circunstância. O homem tenta diminuir ao máximo o tempo e o esforço empregado na sobrevivência física para que lhe fique tempo e energias para a vida espiritual. Ortega chama a isto a essência técnica do homem. O homem perde tempo para ganhar tempo. Nesta visão de Ortega, poderíamos interpretar o currículo como uma manifestação da essência técnica do homem. O homem se ensimesma para organizar o processo educativo. O currículo seria uma tecnificação do processo educativo.

Mas, porque este interesse, esta preocupação em organi - zar o processo educativo? A educação não é já uma manifestação da necessidade espiritual do homem?

Aqui precisamos penetrar mais profundamente na capacidade espiritual do homem. Assim o processo educativo é comunicação, mas esta comunicação não tem um fim geral senão que múltiplos fins segundo a situação ou circunstância na qual esta comunicação se dá.

O pensar, a possibilidade do homem de estabelecer relações permite a comunicação dos homens com os outros e dos outros com o indivíduo (educação, comunicação) mas, sobre esta relação (relação educação) o homem estabelece outra relação (a relação currículo) e sobre esta relação o homem estabelece outra relação (a relação organização do currículo) e sobre esta relação continua a estabelecer outra relação, num processo que não tem fim.

Mas, por que o ser humano tenta organizar o processo educativo? Por que tenta colocar objetivos, selecionar conteúdos, métodos, formas de avaliação, no processo educativo? Acontece que o ser humano não tem seu ser dado. O homem tem de construir seu próprio ser, seu próprio sentido de vida. Nesta procura do sentido, os homens criam uma multiplicidade de atividades, de quefazeres. A educação é uma destas criações, o currículo é outra destas criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Exige-se hoje uma nova reflexão sobre o sentido do homem no mundo. Ele está no mundo, com o mundo e para o mundo. Mas ele olha além dos horizontes".⁶⁵

Com este pensamento do autor Elpídio M. Cardoso, sintetizamos a vivência principal que percorreu cada uma das páginas desta pesquisa.

Não poderíamos enumerar conclusões neste trabalho. A busca do fundamento do currículo é uma tarefa que precisa de uma reflexão mais ampla e profunda. É uma preocupação que precisa da intersubjetividade para ser mais completa.

Nós tentamos uma pequena contribuição para a fundamentação do currículo, com estas reflexões que realizamos. Mas, toda busca do fundamento seja da educação, do currículo, do homem ou do mundo em que vivemos, é uma meditação infinita.

No entanto, consignamos a seguir alguns horizontes que esta pesquisa nos abriu:

65. CARDOSO, Elpídio M. Antropologia, pedagogia e educação. In: A peregrinação da massa. Op. cit. p.33

1º- O currículo se fundamenta na relação que o existente humano estabelece com o processo educativo.

2º- O currículo é a intenção de organizar o processo educativo e a própria efetivação dessa intenção.

3º- A autenticidade e a inautenticidade do currículo só podem ser compreendidas a partir da liberdade individual e da liberdade social.

Mas, muitos tópicos ficaram em aberto neste trabalho. Assim, para pesquisas futuras nós sugerimos alguns temas que precisam de uma reflexão mais ampla e profunda. Alguns destes temas não foram abordados nesta pesquisa. Outros foram apenas tocados. Todavia, há alguns em que mesmo se nossa tentativa tenha sido aprofundar, consideramos que são necessárias mais tentativas e maior aprofundamento.

Indicamos a seguir alguns dos temas que sugerimos para pesquisas futuras:

1º- Criação de uma nova linguagem para a educação e o currículo, que expresse fielmente o dinamismo de ambos os fenômenos.

2º- Reflexão sobre a dimensão do tempo e do espaço e como estes elementos se interligam com a problemática da educação e do currículo.

3º- Reflexão sobre a interrelação entre a educação formal e a educação informal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando de. Sociologia educacional. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. 340 p.
- BEAUCHAMP, George A. Curriculum theory. 3a. ed. The Kaqq Press, Wilmette, 1975. 216 p.
- CARDOSO, Elpídio M. Tendências renovadoras e conservadoras na filosofia da educação de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975. Tese Mestrado. 162 p.
- _____. A peregrinação da massa. Artigos não publicados. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1978-1979.
- CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1972. 233 p.
- CRITELLI, Dulce Mara. Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo, Cortez Editora Autores Associados, 1980. 92 p.
- DEWEY, John. Democracia e educação. 3a. ed. São Paulo, Nacional, 1959. 416 p.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 11. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978. 91 p.
- HEIDEGGER, Martin. El ser y el tiempo. 5. ed. Trad., de José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, 1974. 478 p.
- _____. Que é isto - a filosofia? Trad., introd. e notas de Ernildo Stein. São Paulo, Duas Cidades, 1971. 104 p.
- _____. Sobre a essência do fundamento. Trad., e notas com uma introdução ao método fenomenológico heideggeriano de Ernildo Stein. São Paulo, Duas Cidades, 1971. 125 p.
- _____. The question concerning technology and other essays. New York, Harper and Row, 1977. 182 p.
- HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenologia pura y una filosofía fenomenológica. Trad. de José Gaos. México (y) Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1949. 446 p.
- _____. Investigações lógicas. In. _____ Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975. v. 41. 185 p.

- KELLY, Albert V. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper and Row, 1981. 164 p.
- MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1978.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Ciências do homem e fenomenologia. São Paulo, Saraiva, 1973. 77 p.
- _____. Fenomenologia da percepção. Trad. de Reginaldo de Piereiro. Rio de Janeiro, Freitas de Bastos, 1971. 465 p.
- MESSIK, Rosemary G. et alii. org. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. 164 p.
- ORTEGA Y GASSET, José. Meditación de la técnica. In: Obras completas. v. 3. Madrid, Revista de Occidente, (c 1950-62). 8. v.
- _____. Que é filosofia? Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1961. 265 p.
- PEDRA, Nilcêa M. de Siqueira. A complexidade da definição curricular. In. Revista de Educação. Curitiba, (1), Universidade Federal do Paraná, 1978. 160 p.
- TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. 3. ed. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1976. 119 p.