

Para que fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional?

Aniceto Cirino da Silva Filho¹

No início de um estudo, já publicado², cujo tema foi “Produção/Transmissão de conhecimento na Universidade: Uma questão a investigar”, meu propósito foi refletir a Universidade, como *locus* eminente do pensar/criar e de servir à comunidade, tendo em vista a formação docente no ensino superior, os determinantes do ensinar e do aprender que se experienciam na vida acadêmica numa correlação *noesis-noema-noesis* e as interrelações essenciais entre as concepções de conhecimento e as concepções de aprendizagem e ensino.

Foi com esta prematura intenção de pesquisa que decidi – para obter algumas orientações teórico-metodológicas – conversar (que aqui se entenda perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca) com a maior expressão viva da Filosofia no Pará, meu ex-professor **Benedito Nunes**.

Num primeiro diálogo e, não ficou somente neste, em sua própria residência, Benedito me recebeu para que esclarecesse acerca desse “objeto” de investigação. Disse a ele que minha trajetória, diferentemente das pesquisas empíricas, era para interrogar os fundamentos epistemológicos da educação que têm constituído eixos de estudo da produção do conhecimento nas áreas da Pedagogia, apontando problemas, limitações e exclusivismos. Decerto, não como modelo, mas numa tentativa de colocar em suspensão (*epoché*) o próprio ensino e a pesquisa educacional como um “que fazer” sem as quais a educação (*ex-ducere*) nada significa, tomei intuitivamente a Fenomenologia à *descrição* da existência de tendências teórico-metodológicas que incidem na produção científica e que ficam subtendidas sobre as quais nem mesmo alguns pesquisadores têm consciência.

¹ Mestre em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia e professor de Filosofia da UNAMA e do Instituto Regional de Formação Presbiteral – IRFP.

² SILVA FILHO, Aniceto Cirino da. Produção/transmissão de conhecimento na Universidade: uma questão a investigar. Belém: UNAMA, 2003.

Assim, partilhei com o mestre as minhas inquietações, mas fui logo advertido por ele de que a fenomenologia só é um qualificativo da pedagogia porque constitui uma teoria da experiência humana alargada. Era, pois, minha tarefa, num valor de tentativa, pôr em ordem e justificar um discurso sobre as práticas pedagógicas na universidade e elaborar uma crítica da educação. Daí em diante persegui a ideia de tornar visíveis abordagens epistemológicas que norteiam a docência e fui buscar um método e/ou filosofia (*fenomenologia*) para que as atividades educacionais se mostrassem (*phainomenon*) na sua clareza (*aletheia*) à consciência intencional dos sujeitos (*visée de la conscience*), sobretudo, através de minha “existência” (*Dasein*) como professor (*ser/pessoa* de possibilidades) que se desoculta mundanamente e se auto-conhece nas relações inter-pessoais, aberto às coisas e aos outros (*ser com mit-sei*), no espaço e no tempo (*Kairós*) social.

Para que fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional? Esta foi a interrogação introdutória, porém essencial a uma boa conversa com o meu instigador. Ora, se introduzir (*introducere*) é a ‘ação de levar para dentro’, a questão me possibilitou um deslocamento eficiente numa direção que eu mesmo escolhi. Certamente, Benedito Nunes me instigou a lavrar um tento ao escolher conscientemente um procedimento de investigação organizado (*methodus*) importante para alcançar a realização de minha perspectiva.

Como todo problema filosófico - cuja resposta é desconhecida, porém a sua essência é a *necessidade* de conhecer -, retomei as práticas educacionais como quem *retorna às coisas mesmas* tendo em vista que essas próprias práticas se apresentam a mim como algo que existe e que precisa ser “novamente” investigado para encontrar o sentido único, o significado próprio, a forma verdadeira de *educare*.

Eis aí uma afecção (significado na tradição filosófica), indispensável ao conhecimento intelectual, cujo artigo teria de se iniciar com aquela indagação que se impôs objetivamente e foi assumida subjetivamente:

PARA QUE FENOMENOLOGIA “DA” EDUCAÇÃO E “NA” PESQUISA EDUCACIONAL?

Durante muito tempo, a educação brasileira empacou numa concepção e tendência idealistas imputando uma ação pedagógica cujo aprendizado apoiava-se, essencialmente, na consciência do educando. Como não fosse suficiente, modelou-se também pelos ditames do autoritarismo e da prática antidialógica, próprios da educação positivista que visava tão somente a integrar e/ou adaptar o ser humano à ordem social estabelecida.

Contudo, entre as mais diversas criações culturais que são sustentadas e melhoradas – no tempo histórico – por meio das experiências ativas, profundamente humanas, a educação será sempre o fenômeno da *aprendizagem da cultura*. Todavia, é preciso compreendê-la, procurando os sentidos da existência do ser humano como aquele que a realiza, torna-a possível, ou seja, é preciso significar a educação vivida humanamente como tal.

A essência da educação é compreender o sentido global da existência humana inacabada para que, nesta existencialidade, o projeto humano se realize buscando o seu ser-possível. Não há educação, mas alienação, se nós, seres humanos, vivermos sem perceber o significado compreensivo de que as nossas vidas realmente têm com relação ao inesgotável mundo. Isso supõe que precisamos “estar sendo” e, do mesmo modo, necessitamos qualificar uma educação num processo contínuo do refazer-se.

Devemos, sim, considerar a educação como um produto cultural, isto é, aprendizagem da cultura, mas, é por meio da aprendizagem que alcançamos a esfera da humanização propriamente dita e nos tornamos diferentes do resto dos entes que habitam o mundo, visto que somos, pelo trabalho, capazes de criação cultural, acrescentando sempre algo de novo à natureza e aprimorando o nosso mundo-vida-educacional:

Promover a aprendizagem é promover a cultura, e isto também é trabalho. Tanto mais que a aprendizagem humana e significativa tem exigências que não permitem a improvisação e a superficialidade. Neste sentido, a qualificação dos docentes é tão importante quanto a preparação da “mão-de-obra” especializada para os outros setores da atividade humana. É mesmo mais importante, uma vez que se trata de um trabalho mais especial, visando a geração da cultura pela transformação dos sujeitos humanos e da sociedade. (REZENDE, 1990 p. 72)

Jamais se ignora que a permanente transformação da mulher e do homem se realiza em torno da necessidade de melhorar o seu modo de viver, procurando formas adequadas de crescer e progredir em seu sistema social, em contínua troca de saberes não só entre humanos, como também entre humanos e o mundo, possibilitando novas aprendizagens.

Redescobrir o significado da compreensão educacional, o tipo de sociedade em que essa está inserida, segundo a esfera vivencial dos sujeitos que a ela se remetem, impõe a todos os educadores vários desafios. Assim, interrogar a educação, uma vez que a sua existencialidade envolve pessoas que a manifestam intencionalmente e a acolhem, é considerá-la como um fenômeno próprio, universal e necessário, da experiência humana.

A análise da experiência educacional, voltando-se para o lado-sujeito ou noético, se torna, fundamentalmente, análise da vida do sujeito no qual e para o qual se constitui o sentido da educação e da existência do sujeito no mundo. Isto significa, igualmente, que o fenômeno educação é humano, demasiadamente humano.

É próprio, então, da reflexão fenomenológica, ao se voltar para a experiência humana como fenômeno, ressignificar o sentido existencial do Ser, mas, para tanto, é necessário compreendermos – a exemplo de Heidegger em sua *analítica da existência* – um Ser transformado num *ente*, em algo concreto, um Ser que constitui o mundo-vida e assim aparece como homem, que, no seu sentido particular, é o “Ser-aí”.

Para não digredir da linguagem heideggeriana cuja palavra predominante é *Dasein*, insistimos com a sua etimologia: *da* (*aí*, lugar onde o Ser se desvela no

próprio homem) e *Sein* (presença existencial). O *Dasein* designa o homem, *ente* singular e concreto; não o homem em si mesmo substancializado na tradição ontológico-metafísica, mas aquele que, ao se encontrar *aí*, coloca o seu Ser em questão; portanto, o *Dasein* pertence ao campo ôntico do existente, daquilo tal qual é (ação e abertura), ou seja, “o ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos” (HEIDEGGER, 1993 p. 67).

O *Dasein* é o *Ser situado*, engajado numa dada realidade concreta; sua essência é se lançar no mundo-vida e neste se fazer presente, colocando a sua própria existência em questão. O homem realiza sua essência na existência, uma vez que o seu caráter mais universal e particular de existir é a sua própria essência:

O *dasein* sempre se compreende a si mesmo a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades são ou escolhidas pelo próprio *dasein* ou um meio em que ele caiu ou já sempre nasceu e cresceu. [...] a questão da existência sempre só poderá ser esclarecida pelo próprio existir. (HEIDEGGER, 1993 p. 39)

Na vida cotidiana, o homem – caracterizado pela sua *facticidade*, “ser-no-mundo” sem ter escolhido tal mundo para viver – projeta-se para fora de si mesmo, relaciona-se com outros homens (“Ser-com”), mas não consegue escapar de sua total *ruína*, o que implica dizer que o *Dasein*, ao desviar-se de seu projeto essencial para se ocupar com preocupações rotineiras da vida cotidiana, torna-se alienado, isto é, *inautêntico*.

Em suma, para Heidegger, a vida cotidiana faz do homem um ser preguiçoso e cansado de si próprio, que, acovardado diante das pressões sociais, acaba preferindo vegetar na banalidade e no anonimato, pensando e vivendo por meio de ideias e sentimentos acabados e inalteráveis, como ente exilado de si mesmo e do ser. (HEIDEGGER *apud* CHAUÍ, 1989 p. IX)

Nessa compreensão, o ser humano se define pela sua própria existência cotidiana, porém, mais que isso, ele é existência idealizada (*Existenz*). Isto significa dizer que, ao invés de retornar para a vida cotidiana, pode transcender, ou seja, dar sentido ao seu próprio ser, voltando-se à sua realidade mais íntima, longe de tudo que lhe retira a possibilidade de uma vida autêntica.

O “Ser-no-mundo”, o *Dasein*, não está sozinho. Ele exige necessariamente a presença de um outro *Dasein* para, em comunhão, manter a intersubjetividade, isto é, a relação com outrem, coexistindo o amor e a comunicação direta entre eles, por meio da *temporalidade* (ser temporal, finito, ‘ser-para-a-morte’) e da *mundanidade* (um mundo existencial). Todavia, se toda a existência humana é feita de encontros de subjetividades nas mais diversas situações históricas; então, uma dessas situações é a possibilidade de, também, encontrar-se com a educação [*em relação à qual eu não deixo de me situar*], “estar junto” dela, (pre)ocupar-se “com” ela.

Ao colocarmos a existência humana e nela a alteridade – como especial exemplo, o ser-aluno “com” o ser-professor numa relação de “ser-para-outro” –

reconheçamos que, entre os fenômenos culturais, a experiência educacional, por sua dimensão, extensão, amplitude e profundidade, é a mais significativa a uma fenomenologia da educação. Mas, se a fenomenologia da educação é um processo permanente de elucidação da experiência pedagógica, não se pode negar que a educação habita sutilmente nossa vida cotidiana e, por assim dizer, está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir.

Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos começar por reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo.

A aprendizagem humana não ocorre somente na esfera do intelectual, do lógico, do psicológico, etc. Aprendemos com a totalidade de nosso corpo, com nossa sensação, percepção, imaginação e intuições estimuladas pela intersubjetividade. Aprendemos vendo a nós mesmos ou vendo outros corpos que se aproximam do nosso e juntos formamos novos corpos-videntes. Aprendemos sentindo o outro ou sentindo a nós mesmos, pois nosso corpo é tátil. Aprendemos ouvindo os próprios sons que nosso corpo emite como ouvindo outros sons comunicados por outros corpos, uma vez que nosso corpo é sonoro. Aprendemos, portanto, significando a existência da corporalidade do “ser-no-mundo” visto que nosso corpo em potência esboça um ‘tipo de reflexão’, “[...] este saber, como todos os outros, só se adquire por nossas relações com o outro [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999 p. 141).

Nosso modo fundamental de ser e de estar-no-mundo, de se relacionar com o Outro e de ele se relacionar comigo, forma uma estrutura cuja complexidade expressa o fenômeno humano com o qual se origina também o fenômeno da aprendizagem, e esta só se permite numa unidade indissociável entre o teórico e o prático proposta aos agentes da educação embricados no contexto homem-mundo.

Isso tudo esclarece uma **pesquisa** de natureza **qualitativa**, sobretudo de modalidade **fenomenológica existencial-hermenêutica**, cujo caráter é a interpretação reflexivo-crítica acerca do sentido da experiência [educacional] vivida pelos sujeitos em sua própria realidade cultural a partir das suas diversas dimensões (sociais, econômicas, políticas, éticas e técnicas), bem como a clarificação dos aspectos existenciais destes sujeitos.

Ao pretendermos usar o *método fenomenológico* ? cujo termo técnico é usualmente conhecido como “descrição fenomenológica” ? lidaremos com aquilo que é significativo ou com a experiência consciente, uma vez que, ao tentarmos explicar a essência do fenômeno na sua própria existência, o seu sentido e a sua estrutura manifesta, fá-lo-emos através de uma consciência aberta e livre dos “prejuízos do mundo”.

O fenômeno (entendido como aquilo que se mostra em si mesmo), que vai se revelando a partir do estudo em processo, ressignificará uma terminologia (signos) do cotidiano dos sujeitos envolvidos e permitirá também apreender uma nova maneira de dar sentido (através do *logos*) a esses signos constantes no

mundo-vida [educacional] daquela realidade. E, por assim dizer, a própria palavra fenomenologia, por sua origem e formação, compõe-se de dois vocábulos gregos (fenômeno e logos) e significa “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 1993 p. 65).

Segundo Merleau-Ponty (*apud* BICUDO; ESPÓSITO, 1997 p.26-27) a *descrição fenomenológica* constitui-se de três passos fundamentais:

1. *A percepção assume a primazia do processo reflexivo.* Isto quer dizer que o mundo percebido é o fundamento, sempre suposto, de toda a racionalidade, de todos os valores, de toda a existência. Tal tese não destrói a racionalidade, nem o absoluto. Procura apenas trazê-los para a terra, para o chão. Primazia da percepção significa que a experiência da percepção é nossa presença no momento quando as coisas, as verdades, os valores são constituídos para nós.
2. [...] a redução fenomenológica, que ilustra a comunicação das convenções. Aqui também há três níveis de análise que constituem a redução:
 - 2.1. A ideia de *epoché* derivada de Husserl. No primeiro nível, o pesquisador suspende as proposições características da construção teórica.
 - 2.2. No segundo nível, há a criação de uma perspectiva gestáltica radical, na qual o observador e o sujeito são os pontos focais da descrição. Esse processo é frequentemente referido como localização do temático nos dados da descrição.
 - 2.3. No terceiro nível, o pesquisador tenta localizar as fontes pré-reflexivas do tema, derivadas da descrição, indicando o que a experiência consciente era antes da reflexão e do julgamento sobre ela.
3. O terceiro passo da descrição é a interpretação fenomenológica como uma forma de legitimização comunicativa.

Então, temos aí, resumidamente, três complexos movimentos da fenomenologia que, uma vez utilizada como recurso metodológico para a compreensão da educação, no seio de uma totalidade de significados, assume (1º passo) a primazia do processo reflexivo.

Edmund Husserl (1859-1938), criador do movimento fenomenológico, já havia destacado que a consciência cognoscente é doadora de sentidos, por isso intenciona um objeto para – por sua razão de ser – preenchê-lo de significados.

A [primazia da] *percepção* não se confunde com as nossas isoladas sensações (por ex.: sinto frio ou calor, vejo cores, ouço vozes, etc.), pois a *percepção* já está prenhe de sentido e por isso ultrapassa os objetos empiricamente dados. Perceber, mais que “puro sentir”, não é estar preso ao mundo e receber dele sensações fragmentadas na psique, mas é a *apreensão de uma qualidade*. No entanto, ainda permanecemos, segundo Merleau-Ponty (1999 p. 26), “presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo”.

Dada à primazia da percepção, temos a (2º passo) redução fenomenológica que intenciona encontrar o sentido originário do fenômeno. Para tanto, é preciso mostrar como o “mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro “em mim”...

revelando-me como “ser no mundo” (*idem*, p. 9), isto é, sou consciência encarnada num mundo que agora tanto o mundo quanto o “eu” tem sentido para mim.

Promover a *redução*, para Husserl, é *voltar às coisas mesmas*, é voltar ao *eidos*, por isso *toda redução é necessariamente eidética* na medida em que procuramos uma essência, um sentido sem o qual nada tem sentido. Mas, “as essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência...” (*idem*, p. 12), ou melhor, uma consciência intencional é aquela que se abre à experiência do mundo e o apreende tal como ele é, extraíndo-lhe o seu sentido essencial.

Heidegger também aguçou essa discussão quando procurou o “ser dos entes”, isto é, o sentido que faz com que todas as coisas ou pessoas sejam verdadeiramente o que são. Para Heidegger existe um “ente” que se distingue dos demais: o *Dasein*, cujo privilégio é o de compreender-se a si mesmo. Contudo, numa determinada aproximação, só o homem do ponto de vista de seu ser, como *Dasein*, conceito mais importante de *Ser e tempo* (*cf.* NUNES, 2002 p. 8), é capaz de significar o mundo e de dar sentido ao seu próprio ser. Por isso, o sentido é aquilo em que “se apóia a compreensibilidade de algo” (HEIDEGGER *apud* NUNES, 1992, p. 172-173), alguma coisa que se abre ao *ser-aí* numa relação de pertença que a torna interpretada, pois ele sabe o que fazer dela, bem como compreende a si próprio quando sabe perfeitamente acerca de seu estar-no-mundo. A fenomenologia será, pois, esse esforço de interpretação das coisas e, fundamentalmente, dos humanos que se revelam “no”, “com” e “para” o mundo.

Essa compreensão, conduzida pela *epoché* fenomenológica, exige a “suspensão de todo o juízo” que temos de algo para alcançar a sua genuinidade, a própria essência das coisas. Deste modo, tudo quanto sabemos sobre o homem e sobre o mundo, através da atitude ingênua do senso comum ou mediante qualquer filosofia, dogma ou até mesmo conforme o conhecimento científico deve ser colocado fora de ação – “posto entre parênteses” – para que possamos redescobrir o “ser dos entes”, o significado em toda a sua riqueza original da experiência vivida, presente nas situações históricas em que são percebidas ou expressas.

Tudo isso se acha em relação direta com a apreensão da estrutura fenomenal da educação que, uma vez simbólica e intersubjetiva, deve ser aprendida por meio da experiência íntima dos sujeitos que a projetaram intencionalmente. Para tanto, é preciso encontrar o “princípio do princípio” educacional vivido humanamente. É aí que a Fenomenologia põe-se (ao educador e ao pesquisador) como necessária, isto é, como método de rigor ao indicar um caminho lógico e como Filosofia ao “reaprender a ver o mundo”.

Se a *descrição* do discurso dos sujeitos envolvidos, de suas experiências humanas [educacionais] vivenciadas para posterior interpretação (3º passo) e o alcance dos significados atribuídos por estes sujeitos à (sua) práxis, qualificam um modelo de pesquisa qualitativa de tipo fenomenológica, esta terá, como apoio teórico-metodológico, a *fenomenologia existencial-hermenêutica* que se caracteriza pela união do ‘conceito existencial de situação’ (somos no mundo sempre afetados de alguma forma) com a ‘interpretação’ (o conhecimento mais original é a compreensão interpretativa do real).

Desse modo, esta fenomenologia, consequentemente, constitui-se também como hermenêutica da existência, por renovar continuamente – no movimento do compreender e interpretar – o projeto humano e nele o seu ‘fazer pedagógico’ inseparável da interpretação e, sobretudo, da linguagem e do diálogo crítico.

Compreende-se, pois, a importância que foi ganhando o conceito de *interpretação* não só como simples método ou teoria metodológica, porém como Filosofia, ou seja, elucidação sistemática das *questões que determinam todo o saber e o fazer humanos* que, para Gadamer (2002 p. 391), “... é o que oferece a mediação nunca acabada e pronta entre homem e mundo, e nesse sentido a única imediatez verdadeira e o único dado real é o fato de compreendermos algo como algo”.

Se ocorrer a pesquisa de campo, podemos realizar entrevistas (e a hermenêutica destas) com as pessoas inseridas na modalidade educacional em estudo, a fim de coletar um material necessário que expresse, por exemplo, o sentido da vontade de aprender dos educandos, a idiossincrasia dos educadores, as escolhas e o envolvimento do professor e aluno com os problemas sócio-culturais.

A coleta de dados (significante-significado) pode ser realizada através de *entrevistas fenomenológicas* – um dos instrumentos que atendem mais de perto ao estudo do vivido – com os sujeitos que, diretamente envolvidos, devem se manifestar acerca de alguns signos (valores, ações sociais, adesões, engajamentos políticos, etc.) relacionados às suas vivências educacionais tanto como alunos, professores, diretores de escolas, etc. onde atuam, isto é, são vivências a serem descritas e sobretudo a reflexão dessas mesmas experiências que estão condensadas de vivos sentidos.

É importante salientar, desde já, que a análise dos dados coletados, isto é, a *descrição fenomenológica*, deverá caminhar na direção de análise de discurso, objetivando situar o fenômeno investigado a partir do contexto vivido.

No entanto, numa perspectiva descritiva sobre o que se pretende investigar, uma fenomenologia da educação, lembrando o historiador Gerardus Van der Leeuw e a sua *Fenomenologia da Religião* (*apud* HOLANDA, 2004 p. 53), não pode deixar de:

1. Nomear os fenômenos, designando-os como tal [...];
2. Inserir-los na vida, ou seja, trazê-los de volta à experiência vivida;
3. Colocar-se de lado para, por meio da *epoché*, tentar ver o que se mostra (o fenômeno);
4. Tentar elucidar o que viu;
5. Tentar compreender o que se mostrou.

Para estabelecer o rigor nas ações educacionais e nas pesquisas, é essa análise, método e atitude fenomenológica que garantirá uma concepção de educação pautada nos “atos vivos” dos sujeitos que produzem cultura e reconhecem as suas criações conscientemente, que constroem conhecimento com atos de consciência intencionados “na” e “para a” educação.

Se nos dispomos ao “que-fazer” educacional numa perspectiva fenomenológica, estaremos motivados a uma constante procura da verdade que

se origina na inquietação humana; procuraremos clarear os problemas de fundo da educação global do homem com uma preocupação radical com o rigor e a evidência; garantiremos uma mediação dos sujeitos (professor e aluno) com os saberes sistematizados, com a cultura e com o mundo. Entretanto, sabendo de antemão que há sempre um horizonte de possibilidades a ser conquistado, a se revelar e a dizer; à educação, então, retomaremos a cada instante, e toda e qualquer compreensão fundante que dela tivermos jamais se dará por acabada na ordem existencial.

Decerto, um caminho para o fundamento da educação e às pesquisas educacionais se encontra na fenomenologia – daí a importância fundamental da primazia da percepção intencional, da redução fenomenológica (da *epoché*, da suspensão do juízo, da fidelidade ao que se dá de modo evidente) e da interpretação – e é nela que a educação procurará o seu sentido essencial, a sua reta direção para alcançar os fins e objetivos que deseja.

Assim sendo, a fenomenologia – compreendida para além de método – é uma atitude intencionalmente consciente, crítica e criativa das experiências vivenciais humanas que, aqui, está presente também nas práticas pedagógicas; sem a fenomenologia, essas práticas estariam desorientadas em seus fins próprios e as pesquisas educacionais seriam estéreis sem essa atitude investigativa que se abre à possibilidade de refletir o fenômeno, rompendo com os cercos do conhecimento estabelecido.

CONCLUSÃO

Refletir sobre a docência no ensino superior, analisando os determinantes do ensinar e do aprender que se concretizam no espaço acadêmico, exige de nós, professores inquiridores do saber, preparar “caminhos” para tal empreendimento.

Numa descrição essencial do processo ensino e aprendizagem, a característica fundamental desta relação não é a simples transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, mas assegurar comportamentos ativos de sujeitos cognoscentes, preparados para o julgamento crítico, capazes de construir e reconstruir por conta próprias novas ideias. Para tanto, é necessário apreender procedimentos adequados (*methodus*) que possibilitem o exercício da atividade pensante e permitam a pesquisa na universidade.

Busquei o método fenomenológico com o intuito de aprofundar e fundamentar criticamente os problemas da educação superior, evitar desvios da boa qualidade de ensino, fortalecer as práticas pedagógicas no sentido de conduzir a educação como um processo de constante libertação do ser humano e estimular o prazer e o gosto pela pesquisa.

Como professor universitário, mergulhado numa prática donde emergo ainda insatisfeito por não poder reestruturá-la, por perceber que muitas vezes a própria prática não dá conta da teoria, pois há rupturas; procurei uma teoria que me ensinasse a ir *em direção às próprias coisas*, que me deixasse “ouvir” a ordem das próprias coisas (do ensinar/aprender/transmitir/produzir conhecimento) e

“ver” o movimento delas no próprio mundo (sociedade/Universidade/sala de aula,etc.). A fenomenologia pode estar na base da busca individual de muitos professores-pesquisadores por mudanças de sentido; acreditei nela como certo estou de que a verdadeira educação não separa ação da reflexão, teoria da prática, consciência do mundo. Para completar a sua rigorosidade metódica, a fenomenologia é uma atitude refinada para trabalhar o sentido essencial não somente da educação, mas o aprimoramento ético da ciência, da filosofia e da existência humana.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Heidegger – vida e obra (Introdução). In: *Heidegger*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores)
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HOLANDA, A. (org.) *Psicologia, religiosidade e fenomenologia*. Campinas-SP: Átomo, 2004.
- HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Rio de Janeiro: edições 70, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NUNES, Benedito. *Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Heidegger & ser e tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- REZENDE, Antonio. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

1ª edição 1974

Benedito Nunes

PASSAGEM PARA O POÉTICO

Heidegger e Heidegger

HEIDEGGER





Foto: Arquivo Benedito Nunes



VII. Homenagens poéticas a Benedito Nunes

Man Martins

Himn

Una Dignitat i una glòria

Del vocari oral - Sonnet

un cop, un cop, un cop

una cultura de poble, de terra,
que no és de la taula ni de la cadira,
on hom o veu: la veu de l'home i de la terra;
en ella està qu'era

de la

la gent de la terra i de la veu

Poema

el veu i el veu i

una i de la cultura i de la veu i

per a la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i

de la cultura i de la veu i

de la cultura i de la veu i

la cultura i de la veu i

la cultura i de la veu i

Una i de la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i

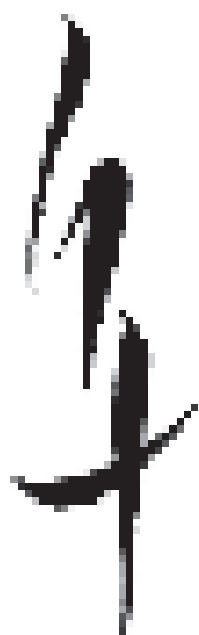
una i de la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i

una i de la cultura i de la veu i



Age de Carvalho

Cartão

Atividade 100

Quando a sua família
comeu bolacha com leite?

Quando

Eu já comi bolacha com leite quando
estava de férias com meus pais.

Eu acho do bolo e bolo e eu acho
e eu quando eu fiz a primeira do bolo
e eu quando eu fiz a primeira do bolo

Eu
quando eu fiz a primeira do bolo

Eu
quando eu fiz a primeira do bolo

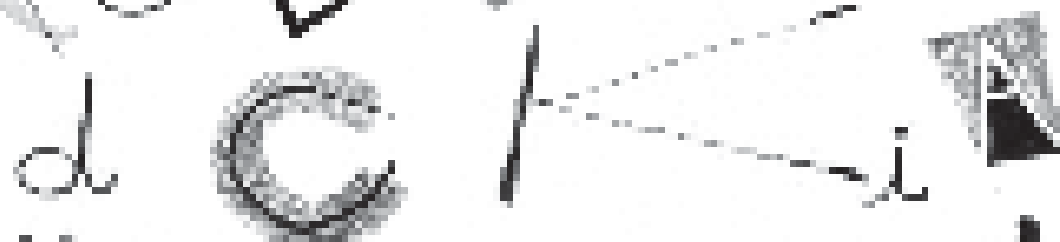
Age de Carvalho

Quando eu fiz a primeira do bolo e eu quando eu fiz a primeira do bolo

Dina Oliveira

Bibi

Letras para Benedito



Lilia Silvestre Chaves

Para e pelo ser

*Santidade de escrever,
insanidade de escrever
equivalem-se. O sábio
equilibra-se no caos.*
Carlos Drummond de Andrade

Para o tio Bené

E a angústia de dizer sem ser palavra...

Disse um sábio uma vez olhando triste:
temos a eternidade em nossos olhos.

O pensamento antecipa o meu gesto nesta margem
opaca.

Seria este o rio de tantos dizeres?
Chegando ao fim da espera,
quem convive em seu silêncio
não esquece a alegria de pensar.
Percebo o brilho das reflexões perdidas,
o longe das estrelas:
que dure a vida o tempo da resposta.
A teus pés, o sopro do vento eterno da escrita.
Lançaste a vida na travessia da palavra.

Desnudem-se todos os verbos!
O que vem às avessas do tempo,
e ao tempo soma a sua essência:
mãos de bronze nas portas de antiga memória,
corredores de muitas tias.
O dentro que é infância.

(Na torre de pedra dos livros,
meus passos tão pequenos que subiam
sem questão de ser ainda,
na rua de uma estrela –
o riso que é do circo: o trapezista.)

As minhas palavras ao falar-te não se sentem frias.
Não há o livro entre nós:
estamos nós entre o livro e o mundo.

Leio a voz, o olhar, as mãos que explicam,
comedidas,
as medidas deste gesto que nos fala.
No rio que leva a história, o ser da vida,
de mim, de você,
de todo o mundo,
eu faço a roda das palavras pelo tempo:

por fora a casca, que envolve a alma – isto envelhece,
por dentro a infância, eterna infância
e sempre juventude.

Isso, o Aquilo, o Sem Nome, O

ao Benedito Nunes

*Voando de Andara para pousar,
nas Asas da Palavra,
nos Jardins da Estrela*

O que faz a árvore, o que faz o vento, o que faz eu me perguntar essas coisas?

- Lá.

Vê: aquela árvore, lá, se movendo.

Vês, vendo?

Parece coisa de sonho, não é? Aquela árvore longe, no horizonte se movendo.

O que move a árvore?

Para isso a gente tem uma resposta humana na ponta da língua: o vento. Outro Verbo.

Mas, ah, o que sopra o vento?

Para isso, eu não tenho a resposta.

Tu tens?

Ninguém tem, te digo.

É o Isso, o Aquilo, o Sem Nome,

e de onde vindo ninguém sabe, pois só sabemos que ao chegar aqui vai logo se escondendo de nós sob muitas formas, as Várias: aves, estrelas, insetos, peixes, e de vento vento

Pois se até sob a forma humana se esconde, em nós.

E se aquela árvore, lá, parar de se mover?

Para onde terá ido?

Diz-se disso: o vento sopra em toda parte, o vento: o Vento.

* Vicente Franz Cecim nasceu e vive na Amazônia, em Belém do Pará. Autor de *Viagem a Andara* oO livro invisível. Obras mais recentes: *K O escuro da semente* (Ver o Verso, Portugal, 2005), *Ó Serdespanto* (Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2006) e *oÓ: Desnutrir a pedra* (Tessitura, Minas Gerais, 2008).

Da minha boca, agora mesmo ele está soprando para ti sob a forma destas palavras, onde também está e se mantém, escondido. Abro a boca, sopro um pensamento, e eis: ele aparece, mas desaparecido, pois só percebes as palavras.

Ouve, assim, com a tua mão roçando a minha boca.

É a voz do vento das palavras.

Sentes?

Ah, olha: agora a árvore parou de se mover.

Vês? Não-vendo;

Ele terá ido embora dela, ou se mantém lá, nela, até a próxima brisa, ventania, sopro disso que nos sopra? Escondido;

São muitas as perguntas que nos fazemos só de olhar as coisas, não é?

Então, essa que eu me faço agora: esse vento que sopra pela minha boca sob a forma das palavras com que estou te perguntando isto: ele é o mesmo vento que, antes, soprava lá aquela Árvore, longe, no horizonte, e agora veio soprar em mim, através de Mim?

Pudesse, pois se Isso sopra os ventos um só, se dispersando em vários istos, vários ventos, peixes, homens

Ou será que depois que deixa de ser o Isso ele é, em cada isto, um Isto que não se compara a nenhum outro?

Então, são muitas as perguntas que fazemos a elas, sós, olhando as coisas
As Coisas.

Elas, de Lá, nos olhando.

Aqui.

E aqui: um tU e um eU. Peixes homens

Ah, somos mesmo dois homens conversando, ou só um? O Mesmo.

O Um;

Eis a minha homenagem ao nosso sábio e amigo **Benedito Nunes**. Veio para um dia pousar em um novo livro visível de Andara, em germinação. E vai agora para ele porque é um Diálogo que poderia acontecer nos Jardins de Epicuro tanto quanto tantos que B & eu tivemos nos Jardins da Estrela.