



FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA ENGAJADA

Williams Nunes da Cunha Junior¹
Williamsjr_cmf@hotmail.com

RESUMO

O objetivo de nosso trabalho é refletir sobre a educação a partir de uma concepção fenomenológica, por meio da obra de autores como Fullat (2008) e Rezende (1990). A educação é o que permite ao homem humanizar-se, é o que permite o nascer do homem. A educação não é dada, ela é o processo pelo qual o homem alcança sua especificidade, não é possível educar sem consciência, a educação é o processo pelo qual o homem se completa, eis as quatro assertivas sobre a educação. Por meio da pesquisa bibliográfica dos autores citados, nos propomos este desafio: pensar uma educação para os sentidos – em seus quatro pressupostos: antropológico, epistemológico, axiológico e teleológico – uma educação para a pluralidade, a qual possibilite a passagem de uma consciência ingênua à uma consciência engajada.

PALAVRAS-CHAVE: fenomenologia-educação-filosofia-humanização-consciência.

1 INTRODUÇÃO

A educação é o que permite ao homem humanizar-se, é o que permite o nascer do homem. Por meio da filosofia da educação, a partir da leitura de Fullat (2008), pretendemos refletir sobre a educação, destacando quatro assertivas sobre ela: a educação não é dada, ela é o processo pelo qual o homem alcança sua especificidade, não é possível educar sem consciência, e a educação é o processo pelo qual o homem se completa.

A reflexão sobre a educação parte de quatro pressupostos: antropológico, epistemológico, axiológico e teleológico. É a partir desses pressupostos que pretendemos pensar sobre a concepção fenomenológica de educação, conforme a obra de Rezende (1990). A dimensão antropológica dessa concepção pensa o homem em todos os seus aspectos. Epistemologicamente rejeita qualquer tipo de dogmatismo e absolutismo da verdade. Em sua dimensão axiológica, os valores devem ser aqueles que guiam a existência e jamais devem ser impostos. Por fim, o *telos* dessa concepção de educação é a liberdade.

A abordagem que aqui fazemos nos convida a pensar ainda sobre uma dimensão ética dessa concepção fenomenológica da educação, a qual consiste no reconhecimento do direito fundamental das pessoas e dos grupos ao sentido da própria existência. O reconhecimento do outro em sua verdadeira “outridade”, com seu direito a uma existência orientada, plena de sentido, é o que caracteriza essa ética.

¹ Professor Assistente (CEDU/UFAL). Mestre em Educação (PPGE/UFAL). Especialista em Ensino de Filosofia (UCAM/RJ). Licenciatura em Filosofia (CEUCLAR/SP).



A possibilidade dessa educação conduz a passagem de uma consciência ingênua à consciência engajada. A consciência ingênua é aquela que é incapaz de perceber que no mundo há sentido e mais sentidos, apenas vê o mundo de uma maneira “monossêmica”. A consciência crítica, a qual se coloca num estágio anterior à consciência engajada, é aquela que consegue perceber a polissemia existencial do mundo. E, por fim, a consciência engajada é aquela que vai além da percepção, ela se coloca a caminho da mudança do mundo, há aqui uma coerência existencial entre a consciência e a própria vida.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

O que vem a ser educação? Como podemos entendê-la nesse texto? Por ser uma atividade complexa e problemática (FULLAT, 2008), não nos será possível uma análise exaustiva do conceito, contudo, apontamos alguns elementos a partir da filosofia da educação. Segundo o próprio Fullat (2008, p. 12-13):

A filosofia da educação é um saber globalizante, compreensivo e crítico dos processos educacionais, que facilita pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos, além de produzir análises críticas [...] é um saber racional e crítico das condições e possibilidades da realidade educativa em seu conjunto [...] será um dizer peculiar sobre os fatos e linguagens educativas (FULLAT, 2008, p. 12-13, tradução nossa).

A filosofia da educação, nos auxilia nessa tarefa de pensar a educação, a partir dos pressupostos ou fundamentos que a compõem. Além disso, nos possibilita fazer algumas reflexões sobre o que seria a educação. Assim, trazemos quatro assertivas sobre a educação que nos possibilitam vislumbrar, ainda que de modo incipiente, o que é educação.

Ao pensarmos o homem, constatamos que este nasce inscrito com um código, isto é, do ponto de vista biológico há uma herança genética que traz consigo desde sua formação embrionária. Isso diz pouco sobre esse homem, diz pouco sobre o que ele deve fazer, há uma incompletude, uma falta. É preciso, pois, tornar-se homem – *anthropos*. Para isso, o homem necessita se educar, é a educação que possibilita o “nascer” do homem. Daí decorre a primeira assertiva sobre a educação: ela não é dada.

A reflexão sobre o homem nos permite perceber, em comparação com os outros animais, os quais já possuem um direcionamento inicial que os faz agir conforme seus instintos, que ao nascer, este homem não é de fato homem. Sem o processo educacional, ele corre o risco de ser apenas animal, guiado por esta força natural a qual chamamos instinto. As



crianças encontradas nas selvas, deixadas ali da forma como vieram ao mundo, permitem-nos ter uma noção do que aqui expomos.

O homem, para sê-lo, precisa da educação (FULLAT, 2008) sob o perigo de renunciar ao estatuto humano. A educação faz o homem ou este é educação. Daí decorre sua necessidade. Podemos, então, lançar mais uma assertiva sobre a educação: a educação é o processo pelo qual o homem alcança a sua especificidade de ser homem, é o processo pelo qual ele se faz. Não há homem sem educação.

O processo de humanização traz consigo um elemento essencial: a consciência. A consciência é primeiramente consciência de um “eu”. É esse mesmo elemento que leva o homem a percepção de que não apenas o “eu” existe, mas também que há um mundo no qual este encontra-se inserido. Ao perceber que há outras consciências que não é ele mesmo, o homem percebe que há o outro. E, por fim, ao percebe-se consciente de algo e que não se confunde com esse algo, percebe-se livre. Daí a terceira assertiva sobre a educação: não é possível educar-se, isto é, tornar-se homem sem a consciência.

A consciência permite ao homem perceber-se como possibilidade, como perene incompletude. “A consciência do homem traz sustos. Com ela notamos que o *Anthropos* é sempre o *possível não realizado*, que é *nada de* muitos projetos, que é *ausência de ser*. O homem é essencialmente *alienação* [...] queda, perda, falta de” (FULLAT, 2008, p. 106). E é por se perceber como sempre possível que esse humano se lança, é projeto, é busca de sentido. Assim sendo, a educação se torna o processo pelo qual o homem procura se completar.

3 FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO

O pensar sobre a educação nos impõe a necessidade de considerar alguns fundamentos que sustentam qualquer tipo de educação pensada. Aqui destacamos: um pressuposto antropológico – um modelo de homem pensado; um pressuposto epistemológico – o qual evidencia como tal proposta pensa o conhecimento; um pressuposto axiológico – o qual diz respeito aos valores inseridos em determinada pedagogia; e um pressuposto teleológico – aquele que tem a ver com a finalidade de determinado tipo de ação educativa.

O primeiro pressuposto diz respeito a representação de homem que cada proposta de educação possui. Para cumprir seu objetivo, faz-se necessário pensar o humano. Se pensarmos, por exemplo, numa educação de cunho essencialista, o homem será visto como



possuidor de uma essência já dada e o processo educacional seria apenas uma forma de se conformar a este modelo pré-estabelecido.

O pressuposto epistemológico, por sua vez, nos convida a olhar para a concepção de conhecimento adotada pela educação abordada. Algumas vertentes, por exemplo, podem tender a ver o conhecimento como algo que só pode ser alcançado pela experiência. Temos aqui uma concepção empirista do educar, a qual influencia outras concepções educacionais.

O pressuposto axiológico aponta para os valores adotados em cada modelo educacional. Porque é consciência e porque tem consciência, o homem se torna livre, pode escolher. A escolha dos valores também perpassa as diversas formas de educar. Daqui decorre que a liberdade lança sobre a educação um papel primordial na opção axiológica adotada.

O pressuposto teleológico, por fim, evidencia a finalidade, a meta, o objetivo de determinada concepção educativa. Educa-se *para*. A educação é humanização. Todavia, o *telos* pensado dentro de alguma concepção pode desumanizar o homem, impedi-lo de se lançar, tolher sua liberdade, ou seja, ser des-educação, uma vez que a educação, como a entendemos, será a libertação do *anthropos*.

O pensar a educação, seja ela qual for, nos conduz a pensar nesses pressupostos outrora destacados, os quais são apontados por Fullat (2008), em sua obra *Filosofia de la educación*. É a isto que se propõe o filósofo da educação: refletir, de maneira crítica, sobre este intrigante processo.

4 A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE EDUCAÇÃO

O entendimento de homem – dimensão antropológica – numa concepção fenomenológica de educação deve ser aquela que conserva todas as dimensões do humano (REZENDE, 1990). Assim sendo, ele não pode ser reduzido a um único aspecto, seja ele corporal ou espiritual; individual ou social; teórico ou prático.

O homem está a caminho do homem. Neste caminhar encontra-se diante de questões, problemas que o conduzem à dúvida. O homem é crise, é constante decisão. A educação deve ser, então, educação para o sentido. Essa é a questão propriamente fenomenológica (REZENDE, 1990). O sentido aqui entendido como orientação, como rumo existencial. Não se trata e dizer por onde ir, mas apontar que existem “caminhos” para se percorrer.

O sentido pode ser entendido em três sentidos (REZENDE, 1990). O primeiro diz respeito aos cinco sentidos. Estamos diante de uma educação que abrange o trato com os



sentidos e com a imaginação. Podemos pensar nas atividades com as artes e a educação física – e não só – que lidam com a corporeidade, com a capacidade imaginativa do homem. A arte – seja por meio da música, da pintura, da literatura – abre possibilidades para o humano.

O segundo entendimento do sentido diz respeito à aprendizagem humano-significativa (REZENDE, 1990, p. 52). Aqui se pensa uma educação para a inteligência. Trata-se de adquirir conhecimentos e aprender a pensar. Uma educação que considere momentos de aprendizagem os quais estimulem a reflexão, o retorno do pensamento a ele mesmo e sobre como as coisas podem ser pensadas diferentes do que já se pensa, em vez de apenas legitimar o que já está posto (FOUCAULT, 1984). Não se trata de apenas conhecer, mas de pensar, de refletir, meditar, acrescentar sentido, reconhecer os limites do conhecimento e as múltiplas manifestações da verdade (REZENDE, 1990).

O terceiro sentido da palavra sentido

é relativo aos rumos, à orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo (primeiro sentido da palavra sentido) e sua significação (segundo sentido) tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente” (REZENDE, 1990, p. 54).

O pressuposto epistemológico, pensado em termos de uma concepção fenomenológica de educação, possui relação com o segundo sentido da palavra sentido. Nesta concepção, a educação recusará qualquer forma de dogmatismo e absolutismo da verdade. Está na própria raiz da fenomenologia a oposição ao objetivismo cientificista que esquece e nega o mundo da vida, *Lebenswelt*. Negar o mundo da vida é negar também o homem.

A educação, numa concepção fenomenológica, em sua relação com o conhecimento – dimensão epistemológica – deve se opor a qualquer forma de dogmatismo, de enclausuramento do sentido. Há que se afirmar a polissemia do sentido, portanto, sentidos. Não se trata de cair numa atitude de negação da verdade ou de sua possibilidade, mas de manter-se numa atitude de constante busca.

O pressuposto axiológico encontra-se ligado ao terceiro sentido da palavra sentido. Ao pensarmos na orientação da existência, os valores assumem lugar fundamental, uma vez que somos por eles orientados. Se, por exemplo, um homem se encontra diante de uma situação injusta, tendo ele a justiça como valor, será necessariamente impelido a se opor aquela situação. A educação para os valores torna-se necessária, tendo em vista que esses valores nunca devem ser impostos aos sujeitos no processo educacional, mas, que esses sujeitos



possam descobrir, por meio de uma educação para os sentidos – nas três concepções aqui abordadas – quais os valores subjacentes ao direcionamento da própria existência.

O último pressuposto diz respeito a finalidade, ao *telos*. Qual o *telos* de uma educação dentro de uma concepção fenomenológica? Afirmamos que sua finalidade é a liberdade. É só com a liberdade que o homem pode assumir seu ser mais próprio, pois como liberdade, escolhe, decide. “A de-cisão recupera a pre-sença para o seu poder-ser-si-mesma mais próprio” (HEIDEGGER, 2005, p. 99).

A liberdade, o projeto, a u-topia, a revolução são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual como coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa. Semelhante “aprendizagem” seria antes um processo de desumanização e de perda do sentido (REZENDE, 1990, p. 57 – 58).

O homem é liberdade. E como tal, é movimento, é possibilidade. É criação e descriação, pode dizer sim e pode dizer não. É um poder-ser constante. É projeto. Cumpre-lhe fazer de si o que escolher. É uma nômade existencial, não está sempre no mesmo lugar – *topos* – isso é o que faz dele utopia.

A negação desta dimensão do ser homem deixa de lado seu aspecto humano, perde o sentido, a orientação. Trata-se de se opor a todo e qualquer tipo de tirania que tente retirar do *anthropos* a sua capacidade de existir. Somos livres dentro das possibilidades de nossa condição existencial; “Toda escolha é uma decisão sobre possibilidades dentro de certa situação” (LUIPJEN, 1973, p. 231).

A concepção fenomenológica da educação nos permite ainda pensar uma ética de inspiração fenomenológica, a qual se constitui pelo reconhecimento do direito fundamental das pessoas e dos grupos ao sentido de suas existências (REZENDE, 1990). O reconhecimento do outro como verdadeiramente Outro, com seu direito a uma existência orientada, a uma existência plena de sentido, verdadeiramente humana é o que caracteriza essa ética.

O homem não é só existência, mas coexistência. “No mundo que habito encontro homens de verdade; em cada passo que dou esbarro com eles; vêem-me, gesticulam para mim e falam comigo. Os olhares, palavras e gestos deles, entretanto, fazem com que me detenha” (LUIPJEN, 1973, p. 259). O outro está ali, ele existe e exige de mim também uma decisão. Esse Outro, por meio de sua conduta, me interpela a ser-no-mundo.



Os diversos processos de massificação do Outro, de eliminação do seu ser, de impedimento de sua possibilidade de existir deve gerar em nós atitudes de oposição. É preciso resistir. Mais que isso, é preciso que esses sujeitos, que esse Outro, torne-se sujeito de sua própria cultura. Só assim será possível agir no sentido da desmassificação (REZENDE, 1990). “Desde seu nascimento, o indivíduo é levado a sentir um meio de progredir nesse mundo: desistir de sua esperança de autorrealização suprema” (HORKHEIMER, 2002, p. 145). A educação, de concepção fenomenológica, será educação para a resistência.

5 DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA ENGAJADA

A educação, pensada numa concepção fenomenológica, nos permite reconhecer que há mais sentidos além daqueles que se manifestam na estrutura do mundo constituído. É preciso, pois, buscar, mostrar e analisar as contradições dos sistemas que enclausuram o sentido. Tais sistemas impõem a anulação do sujeito, transformando-o em massa amorfa, um aglomerado de corpos de consciência embotada; um sistema que busca negar a polissemia existencial, submetendo os indivíduos à dominação cultural, econômica e social, encerrando o homem como possibilidade.

A concepção fenomenológica da educação é educação para os sentidos, como vimos. “Nossa vida não tem apenas o sentido que outros lhe dão, mas aquele que nós próprios lhe damos ou deixamos de dar” (REZENDE, 1990, p. 95). Isso se torna possível na passagem de uma consciência ingênua à consciência crítica e desta à consciência prática (REZENDE, 1990), a qual chamamos aqui de engajada. Passemos a conceituação de cada uma delas.

A *consciência ingênua* é a consciência embotada, isto é, aquela que é incapaz de perceber que há sentido, sentidos e mais sentidos. O mundo percebido por essa consciência é unívoco, “monossêmico”, no qual o homem é percebido em apenas um aspecto e, portanto, impossível de ir além. Poderíamos comparar essa consciência com a da criança descrita por Horkheimer (2002), a qual repete tudo quanto sua mãe diz. No mundo em que vive essa criança as pessoas cada vez menos se distinguem uma das outras, o mundo é glorificado como ele é. A “voz” dessa consciência, poderíamos dizer, é aquela propagada pela cultura de massas: “Essa é a nossa trilha, a rota do que é grande e do que pretende ser grande – esta é a realidade como ela é, e como deve ser, e como será” (HORKHEIMER, 2002, p. 147).

A *consciência crítica*, por sua vez, ficaria aqui caracterizada como aquela que consegue fazer esse movimento de percepção dos sentidos, da polissemia existencial do



mundo. É essa consciência que consegue perceber o mundo como historicamente constituído – e não dado *a priori*. “[...] sem a dimensão do mundo como horizonte de todos os horizontes dificilmente chegaremos à essa consciência crítica” (REZENDE, 1990, p. 77). O mundo existente é o mundo dos homens, e como tal é história, e como histórico é cultural. E na cultura, por meio da palavra, ele produz sentidos.

A *consciência engajada* é aquela que não se contenta em apenas perceber a amplitude da existência, mas que se põe a caminho de transformar o mundo. A *consciência engajada* torna-se, pois, ato de ação-reflexão. Ela é um compromisso assumido para criação e recriação do mundo. É uma atitude verdadeiramente revolucionária na qual o homem encontra e dá sentido para além daqueles que se encontram numa determinada situação de mundo. Mais que isso: o homem mesmo torna-se revolução, fazendo de sua própria vida ação transformadora, isto é, a uma coerência existencial entre a consciência e a própria vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional atual tem insistido num enclausuramento dos sentidos. A “desistência de esperança da autorrealização suprema” encontra cada vez mais lugar quando se pretende privilegiar um aspecto do humano sobre os demais, seja ele social, econômico, político, enfim. Só uma concepção de educação que abarque a totalidade dos aspectos humanos será capaz de dar sentido à existência e fazer desta uma existência plena.

A tarefa que se coloca não é fácil, ainda mais em tempos de polaridade extrema, de “desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada”, como diria o poeta. Contudo, ainda segundo esse mesmo poeta, “nada deve parecer impossível de mudar”, é possível – e urgente – uma educação para a liberdade.

A consciência que move é possível, ainda que seu alcance seja um processo, que se inicia pela consciência ingênua. E é essa uma das principais tarefas de uma educação de concepção fenomenológica. A percepção de que há sentidos e mais sentidos nos leva a acreditar na possibilidade de um mundo mais plural, mais tolerante, em que o outro seja visto como verdadeiramente Outro, e assim seja respeitado em sua orientação existencial.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.



FULLAT, Octavi. **Filosofia de la educación**. Madri: Sintesis Educación, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15ed. Petropolis: Vozes, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

LUIPJEN, W. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.