



4469 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT17 - Filosofia da Educação

Fenômeno como categoria metodológica na pesquisa em educação
Joelson Pereira de Sousa - UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Agência e/ou Instituição Financiadora: Programa de Apoio à Capacitação Docente - PAC/UNEB

FENÔMENO COMO CATEGORIA METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1. Introdução

Este texto consiste em um exercício de pensamento na linha dos diálogos de compreensão tecidos por Hannah Arendt (1906-1975) em uma obra, que, vista em sua totalidade, caracteriza-se por uma tentativa de ruptura com as categorias de pensamento hegemônicas pela tradição filosófica (do ocidente europeu). Tal aspiração arendtiana, motiva nesse texto uma atitude compreensiva fruto de um profícuo e decisivo enfrentamento com o mundo, em que os elementos do compreender são inerentes à própria manifestação dos fenômenos e não definidos previamente, como nas fórmulas de pensamento fixadas pela tradição.

Mesmo sem apresentar deliberadamente uma metodologia de trabalho, Hannah Arendt deixou a entender como estratégia em seus escritos, o lançar novas luzes sobre a tarefa de olhar os acontecimentos a partir deles mesmos e das suas consequências, longe da cólera do momento ou do peso da tradição. Decisão que resultou em um modo original de análise do tempo presente, uma espécie de fenomenologia dos acontecimentos, na qual está em jogo muito mais do que a mera descrição da realidade, mas também a premissa de que o fenômeno, uma vez compreendido, carrega em si parte daquele que o compreende.

Tendo em mente os diálogos de compreensão e a fenomenologia dos acontecimentos à moda arendtiana, proponho neste texto tencionar os elementos em associação entre Fenomenologia e Educação, considerando *a priori* a existência de inviabilidades – teóricas e práticas – para tratar a questão genericamente. Uma vez que, toda a complexidade e extensão do universo educacional, somada à amplitude do pensar fenomenológico, compõem um campo teórico identificado com a proposição de metodologias alternativas e não absolutas. O que me parece, ao menos neste momento, em concordância com as atuais demandas e condições para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Atento a essa colocação inicial, o presente trabalho propõe investigar a noção de *fenômeno* como categoria metodológica potencialmente fecunda para a elaboração de propostas de pesquisa em educação. Oportunidade para apresentar diferentes perspectivas sobre a compreensão da realidade educacional, além de sugerir bases teóricas indicadoras de um dinamismo epistêmico necessário à proliferação de metodologias, especialmente articuladas com as pesquisas educacionais na contemporaneidade.

O contexto gerador das inquietações que levaram a este empreendimento resulta dos debates em torno da crescente metodologização da pesquisa acadêmica e da crítica aos dogmas e modismos, ainda em circulação entre os procedimentos e metodologias de pesquisas educacionais. Questões problematizadas nos componentes curriculares e reuniões de grupo de estudos, dos quais participo como pesquisador vinculado à pós-graduação em educação. Um espaço de vivências formativas em que a diversidade das vozes, a subjetividade das falas e a pluralidade das experiências, deram forma a um virtuoso exercício de pensamento capaz de relativizar a autoridade metodológica no campo educacional.

Logo de partida, vale lembrar o caráter permanentemente inconcluso desse exercício, pelo fato de não poder encerrar em uma versão única e homogênea as ideias pensadas em coletividade. Posição que, se bem entendida, encoraja o pesquisador para o livre e criativo exercício do pensamento, dispensando o “auxílio dos corrimões” em um processo que se tornaria, paulatinamente, cada vez mais autoral. De um ponto de vista metodológico, essa atitude libertária reserva ao pesquisador a possibilidade de subjetivação como artifício contrário a qualquer pretensão de verdade objetiva e absoluta.

Pensando agora na estrutura desse texto, trago de início uma breve problematização acerca do protagonismo metodológico na pesquisa em educação, para em seguida adentrar o contexto filosófico que permitiu a formulação da noção de fenômeno, passando pelo surgimento da fenomenologia e, finalmente, por uma exemplificação direta no campo da pesquisa educacional.

2. Crítica ao protagonismo metodológico na pesquisa em educação

A atividade de pesquisa, por sua natureza científica, deve logo de início sugerir certo pertencimento teórico-metodológico a fim de garantir sua fundamentação. Tal pressuposto coloca o pesquisador diante de impasses geralmente cruciais para o andamento de seu trabalho, como, por exemplo, a definição da metodologia. Até porque, a existência de fatores como o dinamismo dos fenômenos, a variação das condicionantes, a multiplicidade de abordagens, a diversidade dos temas e objetos, a complexidade dos contextos, as possibilidades de interpretação, a ausência de critérios absolutos, a inviabilidade da simples objetivação, o reconhecimento da identidade humana em cada evento a ser investigado, evidenciam componentes da realidade que não se dobram facilmente à exigência de um método.

Nas ciências sociais, mais preocupadas em apreender o sentido dos fenômenos humanos, o aspecto metodológico requer ainda maior problematização. Por mais que pareça natural a certas comunidades científico-acadêmicas, o protagonismo metodológico já não goza do mesmo prestígio entre as práticas sociais, especialmente no âmbito da pesquisa educacional. Mesmo assim, ainda é necessário ao pesquisador manter o espírito vigilante quanto ao assédio de modelagens investigativas centradas no método ou na padronização e generalização de técnicas e procedimentos.

Por isso, destacar as múltiplas paisagens de sentido em uma mesma realidade, pode indicar uma linha de fuga que deixa permanentemente em aberto a possibilidade de compreensão dos temas educacionais. Dado que são muitos os impasses

relacionados à pesquisa em educação, sobretudo, na construção metodológica da investigação. Comentando este estado das coisas, a pesquisadora educacional Bernadete Gatti (2005) observa que:

A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de tentativas de teorização e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas. A constituição do espaço da educação, enquanto campo com conotações de ciência, não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção de conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à validade e adequação de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação, em relação aos fatos a serem compreendidos. (p.257)

A percepção de que a educação é objeto de uma “grande diversidade de tentativas de teorização”, cada uma, acompanhada dos respectivos “procedimentos de pesquisa”, motiva uma espécie de hesitação quanto à validade dos resultados produzidos a partir do estudo de objetos educacionais. Sobretudo, diante de uma exigência formal de escrutínio dos “pressupostos teóricos e métodos de investigação”, sistematizados em capítulos metodológicos obrigatórios nos textos acadêmicos. Justamente neste ponto, o pesquisador é levado a um *necessário* alinhamento, reforçando o caráter apriorístico das metodologias, ao menos nas pesquisas em educação preocupadas com a certificação de rigor científico. Mesmo que para isso, esteja sob o risco de vincular prematuramente os resultados de pesquisa a critérios prévios de análise e interpretação.

A contestação desse caráter apriorístico começa por uma atitude crítica frente à exigência de filiação metodológica, relativizando sua natural absolutização e confrontando sua aparente rigidez, para em seguida, instituir uma espécie de intervenção criativa, a fim de redimensionar a tendência de metodologização das pesquisas educacionais, em detrimento das particularidades do objeto de estudo. É neste sentido que a tentativa de promover a educação a um “campo com conotações de ciência” configura um grande impasse para o pesquisador, que precisará sempre balancear a exigência de rigor do método científico com o dinamismo dos elementos que se entrecruzam nos fenômenos educacionais.

Desta maneira, fica evidente que a crítica do método não pode ser reduzida a uma simples negação ou desconfiança ingênua dos resultados produzidos pela razão científica, mediante a metodologização da pesquisa educacional. Pela sua condição de diagnóstico, a crítica do método visa sobretudo expor as fissuras abertas em um entendimento já consolidado, de que os resultados das pesquisas educacionais devam ser continuamente validados pela formalização, alinhamento e controle metodológico.

Na contramão dessa tendência padronizadora, lembro uma passagem de Bernard Charlot (2006), na qual afirma que os objetos de pesquisa educacionais são sempre recortados “na complexidade do real”. Em outras palavras, são permeados por uma diversidade impossível de ser demonstrada por instrumentos metodológicos rígidos e inflexíveis. Por isso, ele complementa:

O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (p.09)

A pesquisa em educação não pode atender aos critérios de uma ciência formal. As perguntas pelo objeto, pelos objetivos, pelo método, pelos sujeitos são intrincadas e não se submetem apenas a um nível de abordagem. Essa coloração mestiça da paisagem educacional exige do pesquisador cautela e sutileza no momento da construção metodológica; cautela para não definir metodologias que deformem o objeto; sutileza para descobrir seus próprios mecanismos de compreensão. Afinal, temos coisas demais para as formas que possuímos.

Tal posição é igualmente reveladora dos paradoxos que atuam já na pressuposição do saber científico, levando incerteza onde todos viam apenas a força das verdades afirmadas dogmaticamente. Por isso, as considerações fundamentais de que nem tudo é demonstrável racionalmente, que a totalidade do real escapa aos significantes da linguagem e que o sujeito do conhecimento não pode justificar a si mesmo, devem sistematicamente ser problematizadas enquanto ordem dia no campo das metodologias científicas. Sem atender essa demanda impositiva, as propostas de pesquisa já surgem conformadas a uma exigência metodológica prévia, limitadora da atuação criativa e inovadora do pesquisador.

Por conseguinte, já operando nas lacunas abertas por esses paradoxos, o pesquisador pode apostar em outras estratégias, livres e criativas, como possibilidade para requerer sua autonomia no processo de construção de conhecimento. Pois bem, é justamente nessa abertura, na qual se interpõe a liberdade de criação e a proliferação de metodologias, que se inscreve a temática do “fenômeno como categoria metodológica na pesquisa em educação”.

3. O fenômeno na tradição filosófica

A noção de fenômeno acompanha o pensamento filosófico desde os primeiros filósofos, embora poucos termos tenham assumido sentidos tão diversificados na história da filosofia. Este fato coloca em suspensão qualquer tentativa de definição conceitual, uma vez que sempre será necessário contextualizar a origem e o uso do termo em relação àquilo que se pretende designar com a palavra. Mesmo que em todos os casos exista uma coerência semântica que circunscreve seu uso, as diferentes nuances na composição histórica do conceito de fenômeno revelam modos de compreensão singulares em cada situação e contexto.

Em seu começo, a filosofia buscava uma forma de pensamento (*logos*) empenhada em explicar^[1] o modo como a natureza (*physis*) se manifesta enquanto acontecimento inscrito na lógica do mundo. Daí a atenção aos fenômenos naturais e a possibilidade racional de estabelecer leis gerais de seu funcionamento, determinando regularidade e previsibilidade às manifestações do mundo físico. Fenômeno aqui diz respeito às atividades da natureza, especialmente aquelas que interferem na produção da vida, sendo que conhecê-las significava exercer algum domínio sobre suas forças: “Originalmente a palavra ‘fenômeno’ refere-se ao que existe exteriormente, ou seja, fenômenos físicos.” (ZILLES, 2008, p.15)

Com Platão, a noção de fenômeno aparece no debate sobre o *ser em si e suas aparências no mundo sensível*, distinção que funda a teoria platônica dos dois mundos: o mundo dos sentidos (corruptível e mutável) e o mundo das ideias (eternas e absolutas). Restrito ao mundo ordinário dos sentidos e sob o signo contínuo das mudanças, o fenômeno corresponde a um aspecto negativo da realidade, uma mera aparência desfigurada do *ser em si*, reduzida ao que pode ser percebido apenas parcialmente. Marcados pela inconstância, mutabilidade e oscilação, os fenômenos jamais poderiam manifestar algo de certeza e verdade. Aliás, como mostra Platão na alegoria do mito da caverna, os fenômenos que ali aparecem não passam de aparência enganosa, obscuras sombras da realidade.

Mesmo Aristóteles, que delimitou o espaço da racionalidade ao mundo físico, tratou os fenômenos como objetos de segundo nível, a partir dos quais, seguindo a via da causalidade, busca atribuir aos fenômenos uma correlação infinita entre causa e efeito, demonstrando uma espécie de vínculo unificador entre todos os objetos do mundo físico. Com isso, a razão aristotélica mostra-se potencialmente explicativa, pois tem como finalidade chegar à causa primeira dos fenômenos, aquela que não possui causa anterior e, por isso mesmo, seria causa absoluta. Em outras palavras, passando de fenômeno a fenômeno, de causa a causa, em um processo de regressão infinita, a razão aristotélica deixaria pelo caminho um rastro explicativo que seria todo o conhecimento possível sobre a realidade.

Já em Descartes, no início da idade moderna, a oposição *res cogitans* (coisa pensante) versus *res extensa* (coisa extensa) dá a ver o caráter dualista que separa o mundo interior (pensamento) do mundo exterior (composto pelo nosso corpo, pela matéria e pelos fenômenos que se manifestam fora da nossa mente). Por meio deste dualismo, que em certa medida recupera a separação platônica dos dois mundos, Descartes instaura a autoconsciência do sujeito pensante (*cogito ergo sum*) como único fundamento para as nossas certezas, deixando em segundo plano os fenômenos, como simples objetos de conhecimento. Desse modo, o *cogito* cartesiano encontra-se fora da realidade física, como mero espectador em relação aos fenômenos, garantido que o sujeito do conhecimento tenha sempre o protagonismo em relação aos objetos, que neste processo, só podem ser passivamente conhecidos.

Em Kant, essa tradição é posta em revista, uma vez que para ele o fenômeno é a totalidade daquilo que podemos perceber do mundo, sendo a única experiência possível que a razão humana consegue alcançar para produzir conhecimento. Na abordagem kantiana, aquilo que está além do fenômeno e que extrapola a percepção do mundo físico – que, na tradição filosófica, recebeu o nome de essência, ideia absoluta, alma, cogito, e que Kant chama de *númeno* –, é algo sobre o qual não podemos fazer experiência, produzir conhecimento ou mesmo, afirmar a existência. Em outras palavras, somente o fenômeno tem lugar em nossa estrutura racional, somente dele podemos fazer experiência e somente ele pode ser conhecido.

Na tradição situada entre os filósofos pré-socráticos, Kant e Platão, muito ainda poderia ser dito sobre a formulação do conceito de fenômeno. Embora, para as minhas pretensões, essa breve incursão na tradição filosófica seja suficiente para confirmar a dimensão axiológica que paira sobre a história do conceito de fenômeno: ora desprezado como indicador de ilusão, ora consagrado como única fonte de conhecimento. No entanto, mesmo em posições tão antagônicas, parece prevalecer, enquanto noção chave, o entendimento do fenômeno como sendo tudo aquilo que “aparece, que se manifesta ou se revela” (ZILLES, 2008, p.15) no mundo físico.

4. A ciência do fenômeno

Somente no século XX a noção de fenômeno passaria a ocupar centralidade no pensamento filosófico, embora Kant já tenha consolidado seu papel essencial no modo como a razão opera suas estruturas para produzir conhecimento. Neste caso, a razão tornada inexoravelmente científica, passaria a definir os modos pelos quais o conhecimento seria produzido, formatado e legitimado, a fim de garantir o pleno progresso da humanidade, especialmente em relação ao domínio da natureza e o controle das dinâmicas sociais que afetam as relações de poder nas sociedades humanas.

Paradoxalmente, considerando a constituição histórica da racionalidade ocidental, o fenomenólogo alemão Edmund Husserl (1859 - 1938), na obra *A crise da humanidade europeia* (1934), ratifica o diagnóstico de fracasso dos ideais científicistas de universalismo e matematização da razão. Para ele, a objetivação do conhecimento, absolutizada pelo paradigma científico moderno, empobrece os problemas humanos reduzindo a experiência do mundo a um conteúdo racionalmente sistematizado – resultando em um radical afastamento das ciências em relação ao mundo da vida.

A saída dessa crise, difundida por uma cientificidade desencantadora do mundo, incomunicável às questões humanas, inoperante diante dos conflitos sociais e que encontra seu termo final na completa desumanização do conhecimento, seria possível apenas mediante uma espécie de recomeço, que teria como instância primeira a refundação da categoria de fenômeno. Husserl “considera inaceitável o postulado de que aquilo que aparece na experiência atual não é a verdadeira coisa” (ZILLES, 2008, p.17), por isso marca sua posição contra Platão e o caráter enganoso do fenômeno, e também contra Kant e a dimensão meramente física do mundo fenomênico.

Por conseguinte, tal posição assumida por Husserl resulta na criação de uma ciência dos fenômenos, uma fenomenologia capaz de garantir os fundamentos de uma nova ciência que mira uma espécie de recomeço, agora comprometida em superar a tradicional separação entre aparência e essência, entre fenômeno e *coisa em si*.

Todo o fenômeno é nada mais que o fenômeno, se poderia dizer. O postulado que funda tal empresa é que o fenômeno está penetrado no pensamento, de *logos* e que por sua vez o *logos* se expõe e só se expõe no fenômeno. Apenas sob essa condição é possível uma *fenomenologia*. (DARTIGUES, 1992, p.13)

Na verdade, com a fenomenologia Husserl pretende alcançar o fenômeno em estado puro, ainda livre da racionalização científica e da sistematização como conhecimento. Importa para ele “o retorno às coisas mesmas”, de volta a uma etapa originária da nossa vivência no mundo, um estado pré-reflexivo que nos permitiria ver a potencialidade dos fenômenos, não como uma mera exterioridade que pode ser conhecida, mas sim como algo integrado à nossa própria consciência. Para Husserl a separação entre consciência e fenômeno, sujeito e objeto, constitui o principal motivo para o fracasso da racionalidade ocidental.

Com essa ideia de refundação e recomeço, Husserl volta aos fundamentos do conhecimento, terreno no qual o fenômeno teria agora prevalência. Pois, uma vez suspensa a separação entre consciência e fenômeno, a fenomenologia husserliana pode assumir o postulado de que o fenômeno é, ao mesmo tempo, também consciência, já que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Neste caso, faz parte da atitude fenomenológica reconhecer o caráter de subjetividade na constituição do próprio fenômeno, fazendo coincidir nele, simultaneamente, o sentido e a consciência. Para Husserl, o sentido de um fenômeno *lhe* é imanente e fundado numa espécie de correlação impossível de ser destituída.

Se o objeto é sempre objeto-para-uma consciência, ele não será jamais objeto em si, mas objeto-percebido ou objeto-pensado, memorado, imaginado, etc. A análise intencional vai nos obrigar assim a conceber a relação entre a consciência e o objeto sob uma forma que poderá parecer estranha ao senso comum. Consciência e objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta *correlação* que *lhes* é, de alguma maneira, co-original. Se a consciência é sempre “consciência de alguma coisa” e se o objeto é sempre “objeto *para* a consciência”, é inconcebível que possamos sair dessa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto. (DARTIGUES, 1992, p.19)

Aqui, para avançar no entendimento desta fundamental correlação, é preciso trazer o conceito de intencionalidade formulado na fenomenologia de Husserl. Nele, os fenômenos (designados na citação acima por objetos) só podem ser definidos na relação com a consciência e nunca fora dela, uma vez que o fenômeno é sempre fenômeno-para-um-sujeito.

Como analisa Urbano Zilles em seu estudo sobre a fenomenologia de Husserl: “O objeto só tem sentido para uma consciência que o visa. Assim as essências não existem fora do ato de consciência.” (2008, p.30) Portanto, agindo como condição determinante, teleológica e finalística, a consciência projetada, pela via da intencionalidade, os sentidos que constituem os fenômenos atuantes em nossa experiência do mundo. Ou seja, sem a presença da consciência intencional não há mundo como significado.

No entanto, esse princípio de intencionalidade operante, pelo qual a consciência atribui significado ao mundo, só foi descoberto por Husserl mediante uma atitude metodológica comprometida em analisar o fenômeno como uma experiência genuína, sem pressupostos e antes mesmo de ter chegado ao nível da reflexibilidade e do pensamento. Husserl chamou essa atitude de redução fenomenológica, “segundo a qual o mundo é nada mais do que o que ele é para a consciência, ou seja, fenômeno”. (ZILLES, 2008, p.31)

À moda do ceticismo antigo, Husserl propõe uma completa suspensão dos juízos e dos pressupostos (*epoché*) que acompanham os processos de conhecimento e racionalização, já que a intenção é chegar ao fenômeno puro em seu teor vivido, ainda no campo da percepção irrefletida. Aliás, na mesma condição em que os fenômenos se apresentam originalmente à consciência, como essência purificada e ainda desprovida de predicados. Por essa razão, se diz que a redução fenomenológica consiste em colocar entre parênteses a experiência do mundo, reduzindo-a à consciência que dele possuímos, ou seja, a uma condição plenamente fenomênica – a partir da qual destituímos todas as certezas prévias que supostamente dariam conta de atribuir sentido aos fenômenos.

Esta via fenomenológica aberta por Husserl foi também explorada por outros pensadores, entre os quais vale citar as contribuições de Martin Heidegger, que fala da necessidade de um conceito fenomenológico de fenômeno, como algo idêntico capaz de “mostrar-se-em-si-mesmo”. Em sua grande obra *Ser e Tempo*, afirma que

a confusa multiplicidade dos “fenômenos” que é designada com os nomes de fenômeno, aparência, aparecimento, mero aparecimento só pode ser desemaranhada se, desde o início, se entende o conceito de fenômeno como o-que-se-mostra-em-si-mesmo. (HEIDEGGER, 2014, p.109-111)

Tal formulação heideggeriana confere uma especial autonomia à noção de fenômeno, pois acaba instituindo uma dimensão autorrealizável no mundo fenomênico, pela qual o fenômeno mostra-se totalmente em-si-mesmo, sem a necessidade de complementos ou mediações que o deformem ou modulem, com o objetivo de torná-lo acessível a estruturas já estabelecidas como padrões de entendimento. Para Heidegger, somente dessa maneira a confusão em torno da “multiplicidade dos fenômenos” seria sanada, na medida em que o aparecimento do fenômeno é em si uma realidade originária e emancipada, por exemplo, em relação à razão científica.

Também o filósofo Merleau-Ponty, no livro *Fenomenologia da Percepção*, reconhece a importância de colocar em pauta a noção de fenômeno, agora apontando seu caráter de concretude sempre relacionado a uma dada situação. Assim, indica que a correlação entre fenômeno e consciência revela-se sempre situada dentro do mundo-da-vida, a partir da nossa corporeidade encarnada no tempo e no espaço, mediada por outros corpos e em relação com outras consciências. Tudo isso constitui uma experiência do mundo que reivindica a presença do “outro” como condição determinante para a percepção dos fenômenos, transformando aquilo que seria uma subjetividade singular em uma intersubjetividade plural.

Para que o outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelos menos a possibilidade de uma situação histórica. (MERLEAU-PONTY, 2001, p.09)

Apenas encarnado no mundo e vivenciando a realidade mundana da inevitável presença do outro na “possibilidade de uma situação histórica”, é que o fenômeno pode ser percebido. Desse modo, Merleau-Ponty percebe na constituição do próprio mundo fenomênico a relação inseparável entre a situação histórica, a presença do outro e a percepção dos significados. Elementos que têm em comum o trânsito intersubjetivo, responsável por integrar e fazer coexistir as consciências na composição do mundo fenomênico, nos situando historicamente em relação a seus sentidos e significados.

5. O fenômeno na pesquisa educacional: uma breve exemplificação

Certo de que não irei esgotar aqui a abordagem sobre o conceito de fenômeno, vale considerar o caminho já percorrido como indicador da importância desse tema para a constituição da filosofia, tanto na tradição ou na própria filosofia contemporânea. Momento em que se fez necessário a fundação de uma ciência específica dos fenômenos, a fenomenologia, responsável por abrir novos horizontes para o entendimento humano e provocar interações com outros campos do conhecimento, inclusive dentro das práticas sociais.

Como pensar fenomenologicamente a educação? Certamente, haveria muitos outros começos para desenvolver tantas outras possibilidades de resposta, no entanto, a meu ver, nenhuma resposta deveria abrir mão de apontar a existência de fenômenos na educação. Este início permitiria colocar em cena o conteúdo fenomenológico da educação, seja ao falar da educação como um todo ou de processos e práticas educativas singulares. De todo modo, o desafio que se impõe é justamente trazer à tona os fenômenos educacionais, tendo em mente as ideias anunciadas até aqui em Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty.

A partir de Husserl, é possível dizer que a existência de fenômenos educacionais expõe uma correlação entre o próprio fenômeno e o sentido que dele pode ser conhecido. Por exemplo, no tocante a meu interesse de pesquisa doutoral, ao definir as atuais reformas educacionais como fenômeno, é flagrante a intenção de anunciar a existência de um sentido intrínseco a esse movimento reformista da educação no Brasil, colocando-o entre parênteses, não para questionar sua existência, mas para problematizar seu sentido.

Nesta perspectiva, o fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil, submetido a uma atitude fenomenológica, tem como pressuposto a suspensão de todo juízo prévio, formulado a partir de análises objetivadas no campo do conhecimento científico. Esta redução fenomenológica se faz necessária justamente para abrir caminho a uma nova percepção do fenômeno, enquanto experiência originária desprovida de predicções e adjetivações racionalizadas. A redução implica a percepção do fenômeno puro, no modo mesmo como se revela anteriormente à nossa reflexibilidade ou formulação discursiva.

Por isso, Heidegger tratou de apontar a relação orgânica entre fenômeno e discurso, simultaneamente manifestos à percepção. Condição pela qual, o fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil mostram-se-em-si-mesmas também como discursividade, aderindo ao caráter inseparável do fenômeno em relação a *logos* (discurso). Para Heidegger, a evidência do discurso é o único modo-de-acesso ao fenômeno como aquilo que se mostra em sua totalidade, tornando possível seu sentido, suas modificações e consequências. Essa abertura fenomenológica indicada por Heidegger estimula a tarefa de “fazer-ver” o sentido na própria experiência do fenômeno, com a condição de tornar manifesto a

justaposição dos elementos que coincidem naquilo que “se discorre” no discurso.

Já em Merleau-Ponty, outro aspecto do fenômeno pode ser associado à abordagem das atuais reformas educacionais no Brasil, a saber, o caráter de intersubjetividade em colaboração com a situação histórica que abarca as diferentes manifestações do mesmo fenômeno. Com isso, vale destacar que não é apenas uma única consciência que percebe o fenômeno e os sentidos que o acompanham, Merleau-Ponty lembra a perspectiva relacional dessa experiência, sempre mediada por alguma vivência historicamente situada e, mais ainda, sempre diante da presença inelutável do outro. Elementos da atitude fenomenológica que trazem novas direções para a percepção do fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil, objetivo principal de minha pesquisa.

Com efeito, a possibilidade de pensar fenomenologicamente a educação mostra-se tão profícua que ainda permite evocar outros elementos igualmente pertinentes para a definição das atuais reformas educacionais como fenômeno. Ao reforçar o aspecto organicista e programático de um conjunto de ações determinadas fora dos padrões de normalidade, é possível lembrar o filósofo Jean-Paul Sartre na obra *Ser e Nada*, na qual se ocupa, logo nas primeiras páginas, com a tarefa de imprimir um elo cognoscível entre as várias manifestações de um mesmo fenômeno.

Ao investigar este conceito seguindo a trilha aberta pela fenomenologia, Sartre define como característica do fenômeno o fato de não indicar nada atrás da sua aparência, posto que designa sempre a si mesmo em sua totalidade. A aparência não é uma manifestação inconsistente, mas sim “plena positividade”, no sentido de que

O fenômeno não indica, como se apontasse por trás de seu ombro, um ser verdadeiro que fosse, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela *como é*. Pode ser estudado e descrito como tal, porque é *absolutamente indicativo de si mesmo*. (SARTRE, 2018. p.16)

É enganosa a expectativa de descoberta/realização de uma essência que se insinua apenas como potência nos fenômenos; já que “tudo está em ato”, a realidade fenomênica não se submete ao dualismo aparência-essência. No tocante ao fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil, esta atitude fenomenológica sugere a percepção de que o conjunto dessas reformas é em si mesmo indicativo de sentido, e, por isso, sua compreensão deve emergir da sua própria aparição como fenômeno.

“A aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência.” (p.16) Nesta realidade fenomênica percebida por Sartre, aquilo que se manifesta se manifesta já como essência. Sem a necessidade de recorrer ao jogo de esconde-esconde de quem sempre busca algo revelador, oculto no que aparece. O fenômeno mostra simultaneamente “tanto sua essência quanto sua aparência”, permitindo superar já de início esse conflito instaurado na natureza fenomênica.

Desse modo, fica sempre por realizar uma importante tarefa fenomenológica, tanto em relação às diferentes manifestações do fenômeno como quanto à forma de articulação entre essência-aparência. Tarefa esta que desafia a encontrar em meio ao dinamismo do mundo fenomênico, uma espécie de “unidade sintética” capaz de configurar o que Sartre chama de “razão da série”. Que, de certo modo, objetiva unificar uma cadeia de fenômenos, por meio de uma “lei manifesta que preside a sucessão de suas aparições”. (p.16)

6. Considerações Finais

Por determinação de sua existência racional, os seres humanos são levados à compreensão dos fenômenos que se manifestam no mundo vivido. Dito apressadamente, seria mais uma reação espontânea, como outra qualquer que opera em nosso corpo. No entanto, não se trata de uma percepção puramente natural-orgânica; apesar de ter como princípio a condição espaço-temporal do corpo, o ato de compreender é uma atividade essencial, responsável por situar o ser-do-homem-no-mundo.

No entanto, a compreensão não funciona como um método que pode ser aplicado a todos os fenômenos e acontecimentos indistintamente, pois cada experiência carrega marcas singulares, condicionadas a contingências irrepetíveis. Deverá o encontro do pensamento com o mundo, da subjetividade com o real, fornecer os instrumentos adequados para a compreensão, aqui, como uma atividade incessante, um posicionamento ativo do indivíduo em relação ao mundo e a si mesmo.

Neste sentido, a compreensão que se busca dos fenômenos assenta-se na dimensão concreta dos acontecimentos e no modo como aparecem à consciência, abrindo caminho para uma investigação fenomenológica de processos situados historicamente, como, por exemplo, o fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil. Pois, mesmo positivadas como normatização, tais reformas ainda não foram satisfatoriamente problematizadas quanto aos aspectos ideológicos, legitimação política e consequências sociais, dimensões que se entrecruzam na percepção do mundo fenomênico.

À luz de pensadores como Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre, o fenômeno, a partir de suas caracterizações, mantém-se sempre imbricado à sua compreensão. Na perspectiva fenomenológica, a compreensão do fenômeno não se dá com o sujeito observando o mundo exterior, mas sim compreendendo a si mesmo na própria constituição do fenômeno. Em outras palavras, compreender o fenômeno das atuais reformas educacionais é também compreender o modo como participamos dessa composição. Não há o fenômeno puro sem a consciência, como não há a consciência pura sem o fenômeno. Esse entrelaçamento previsto na atitude fenomenológica, inaugura uma nova abordagem do tema que ainda está em vias de desenvolvimento.

Por ora, concluo essa primeira versão do meu entendimento das reformas educacionais definidas como fenômeno, destacando o caráter de excepcionalidade e a condição de perplexidade – por se tratar de manifestações estranhas à lógica de desenvolvimento democrático das políticas educacionais. No atual cenário político nacional, nota-se que as diretrizes para a educação pública ganharam um componente intervencionista de caráter intransigente, impostas pela força de decretos e medidas provisórias. Mesmo considerando o âmbito político, essas bruscas aparições do fenômeno das atuais reformas educacionais revelam uma dimensão fenomenológica na medida em que se considera também a subjetividade e a consciência dos atores educacionais, além é claro, do próprio sentido dessa experiência, enquanto composição do fenômeno visto em sua totalidade.

7. Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. *A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo*. Revista da FAEEBA – Educação e

Contemporaneidade. v.14, n.24 – Salvador: EDUNEB / Universidade do Estado da Bahia. p.257-263, jul./dez., 2005

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, jan./abr., 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *Ser e Nada*. Petrópolis: Vozes, 2018.

ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. IN: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

[1] Sem poder contar mais com as explicações baseadas nas mitologias, que relacionavam os fenômenos naturais ao agir dos deuses em suas aventuras pelo mundo sobre-humano, a filosofia buscou racionalizar as manifestações dos fenômenos da natureza.