



A intersubjetividade na relação pedagógica: espaço e tempo compartilhados

Intersubjectivity in pedagogical relationship: sharing space and time

Mariasinha Beck Bohn
mbeck@mercurio.unisinos.br

Resumo: Este estudo aborda elementos de Sociologia Fenomenológica em suas relações com a prática pedagógica, situação em que espaço e tempo são compartilhados por alunos e professores. As Ciências Sociais vêem a intersubjetividade de pensamento e ação como pressuposto: as pessoas agem em função umas das outras, a comunicação se efetiva por símbolos e signos, todos os grupos e instituições sociais são integrantes do mundo da vida. Os cientistas sociais têm desenvolvido formas de lidar com os fenômenos do inter-relacionamento social servindo-se da Filosofia e da Psicologia, melhor dizendo, da Filosofia Fenomenológica e da Psicologia Fenomenológica. O trabalho não pretende esgotar o tema que focaliza, mas apresenta uma estrutura conceitual que permite discutir, a partir da contribuição de autores que baseiam a Sociologia em abordagens da Fenomenologia Social, as relações sociais, de modo geral e, em particular, a interação na situação pedagógica. Ao abordar os conceitos básicos da Fenomenologia, este ensaio ocupar-se-á da realidade cognitiva incorporada aos processos humanos subjetivos e da qualidade da relação professor-aluno, no processo educativo. Buscando compreender os significados e motivações dos atores sociais, o fundamento teórico estará centrado na corrente fenomenológica estudada por Alfred Schutz.

Palavras-chave: consciência, experiência, intersubjetividade, relação face-a-face.

Abstract: This study addresses elements of Phenomenological Sociology in their relationships with the pedagogical practice, a situation in which space and time are shared by students and teachers. The Social Sciences regard the intersubjectivity of thought and action as a presupposition: people act towards others, communication is carried out through symbols and signs, every group and social institution is an integral part of the world of life. Social scientists have developed ways of dealing with phenomena of the social interrelationship using both Philosophy and Psychology, or, to be more precise, Phenomenological Philosophy and Phenomenological Psychology. This article is not intended to exhaust the theme on which it has been focused. Rather, from the contributions made by authors who have based Sociology on approaches of the Social Phenomenology, it presents a conceptual structure which allows one to discuss the social relationships in general, and particularly the interaction in the pedagogical situation. On addressing basic concepts of Phenomenology, this essay has focused on both the cognitive reality incorporated into the subjective human processes and the quality of the student – teacher relationship in the educative process. In an attempt to understand the meanings and motivations of the social actors, this theoretical foundation has been centered on the phenomenological current studied by Alfred Schutz.

Key words: consciousness, experience, intersubjectivity, face-to-face relationship.



Alfred Schutz e as bases da fenomenologia

Alfred Schutz (1899-1959) situa-se, simultaneamente, nos campos da Filosofia e da Sociologia. Seus textos constituem a estrutura de uma sociologia baseada em considerações fenomenológicas. A partir de seu profundo conhecimento da Filosofia de Edmund Husserl, confrontou essa Filosofia com uma visão sociológica que marcou um ponto de partida para a Sociologia da Ação e Compreensão de Max Weber.

As obras de Husserl e Weber formaram as bases do pensamento de Schutz. Como pensador, seu propósito era o de estabelecer os fundamentos de uma Sociologia Fenomenológica.

A fenomenologia se ocupa da realidade cognitiva integrada aos processos de experiências humanas subjetivas.

Os conceitos fenomenológicos de Schutz, sociologicamente fundamentais, são os de consciência, experiência, significado, conduta, “atenção à vida” e “ação no mundo exterior”.

Fenomenologia, segundo Heidegger (1986, parágrafo 7), significa “aquilo que se mostra, o manifesto, o revelado”. *Phenomena* é “o conjunto daquilo que se revela à luz do dia, ou que pode ser revelado, aquilo que os gregos identificaram simplesmente com *ta onta*, das *seiende*, aquilo que é” (Heidegger, 1986).

De acordo com Husserl (1929 *in* Schütz, 1979), todas as experiências diretas de seres humanos são experiências em e de seu “mundo da vida”; elas o constituem, são dirigidas a ele, são testadas nele. O mundo da vida é simplesmente toda a esfera das experiências cotidianas, direções e ações através das quais os indivíduos lidam com seus interesses e negócios, manipulando objetos, tratando com pessoas, concebendo e realizando planos. Esse é o mundo da vida foca-

lizado por Schutz, autor que se coloca como principal expoente deste enfoque teórico.

A teoria de Schutz envolve também conceitos sobre ação, motivação e projeto, em que a vontade própria define a conduta humana. Considera que o homem é livre para decidir sobre o curso de suas ações que, por isso, são voluntárias e não impostas. Em decorrência da concepção de ação humana de Weber (*Wirtschaft und Geseellschaft*) a liberdade de escolha implica, pelo menos, duas possibilidades e o ator decide aceitar uma ou outra. Para Schutz, isso nem sempre acontece assim: as escolhas são feitas através de processos, em forma seqüencial. A cada nível, uma nova decisão deve ser tomada.

A partir de Husserl, Schutz apresenta os conceitos de possibilidades problemáticas e possibilidades em aberto, que constituem categorias de experiência.

A ação social apresenta uma grande riqueza de facetas e sutilezas. Inúmeras páginas de seus estudos estão dirigidas ao “mundo das relações sociais”.

A fenomenologia e as Ciências Sociais

Há cientistas sociais que não concordam integralmente com os fenomenólogos (com Husserl, filósofo fenomenólogo, por exemplo), porque vêem desprezados os fatos empíricos e os métodos usados para coletá-los e interpretá-los. Embora reconheçam a importância da Fenomenologia para as Ciências Sociais, dedicam a ela uma idéia vaga sobre seu significado.

Husserl (1929 *in* Schütz, 1979) estava convencido de que o nome dado às chamadas Ciências Exatas, que usam a linguagem matemática com tanta eficiência, pode levar a uma compreensão das experiências do mundo. Todas as ciências empíricas referem-se ao mundo como dado. Só

a dúvida filosófica, com respeito às pressuposições implícitas em nosso pensamento habitual – científico ou não – pode garantir a “exatidão” dessa mesma tentativa filosófica e também das de todas as ciências que tratam, direta ou indiretamente, das nossas experiências no mundo.

A Fenomenologia não é anticientífica, como desconfiam alguns, mas ela busca, fundamentalmente, o início real de todo o pensamento filosófico; seu lugar é além – ou antes – de todas as distinções entre realismo e idealismo.

Husserl, oriundo dos meios matemáticos, procura dar à filosofia métodos tão seguros quanto os matemáticos, numa aspiração verdadeiramente cartesiana de restaurar o rigor “científico” da filosofia.

Husserl parte do fenômeno, do que é dado à consciência, enquanto esta o apreende como conteúdo inteligível. Surge, assim, com Husserl, o método fenomenológico na filosofia moderna.

A partir do século XIX, o desenvolvimento da ciência aproxima-se cada vez mais da vida humana, vindo, através das chamadas ciências exatas – física, química, biologia – numa evolução gradativa até a criação da Sociologia, a ciência da conduta humana na sociedade.

Reverendo questões destacadas por Giddens (1978, p. 12), referentes ao fato de a natureza ser uma ordem secular, por que deveria o homem então continuar um enigma para si mesmo? Talvez fosse ínfima a distância entre o conhecimento científico e o domínio técnico e, neste sentido, por que não poderia o homem tornar-se capaz de construir racionalmente seu próprio destino?

Descartes, ao questionar o método contemplativo herdado dos gregos e dos medievais, introduz a dúvida metódica como base para construir um fundamento mais sólido ao conhecimento. Defendia um método que fornecesse mais segurança, que conduzisse a certezas.

Na segunda parte do *Discurso do*



Método, Descartes (1973, p. 46-47) enuncia os passos necessários para chegar à certeza. O primeiro era o de jamais escolher alguma coisa como verdadeira que não se conhecesse evidentemente como tal. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades examinadas em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias para resolvê-las. O terceiro, o de conduzir o pensamento, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, pouco a pouco, até o conhecimento dos mais complexos. E o último, o de fazer em toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais para ter a certeza de nada omitir.

Nesta perspectiva, conforme Prestes (1996), essa certeza, não mais apoiada no mundo exterior, é encontrada no interior da consciência e adquire o caráter de universalidade. O pensar claro e distinto a partir de um modelo matemático torna-se um diferencial da ciência moderna e seu critério de verdade. Segundo Descartes (1973, p. 54),

“enquanto eu queria assim pensar que era tudo falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.”

Descartes lança as bases da subjetividade moderna, com um racionalismo extremo. Além do racionalismo cartesiano, o empirismo também se centra no problema do conhecimento e do seu critério de verdade, mas da observação dos fatos. O conhecimento depende da observação da natureza com vistas a intervir e dominá-la. Bacon (1561-1626) é um expressivo representante do empirismo, que contesta o saber como contemplação e afirma que o homem conhece quando interroga

e fica atento à natureza. A dominação do mundo pressupõe uma ação direta sobre ele, baseada numa forma de representação a ser obtida pelo caminho da indução e da experimentação. Assim, o entrelaçamento entre conhecimento e natureza é a essência do entendimento humano. “Mas o interesse fundamental de Bacon são as aplicações práticas do conhecimento; o que hoje conhecemos por técnica” (Prestes, 1996, p. 82).

Marx e Comte poderiam ser caracterizados como cientistas que buscaram criar uma ciência da sociedade que pudesse reproduzir, no estudo da vida social humana, o mesmo tipo de raciocínio já alcançado pelas ciências da natureza. Porém, ao lado das aparentes certezas do rigoroso sistema de leis atingido pela mecânica, as Ciências Sociais pareceriam ficar muito aquém.

Contudo, é de suma importância enfrentar o processo pelo qual as certezas da própria ciência natural foram questionadas no século XX. Em parte, isso aconteceu devido às transformações internas da física e o abandono (por Newton) da relatividade eisteiniana que, para Giddens (1978), constituiu o “princípio da incerteza”, porque novas formas da filosofia da ciência afloraram, depois das perturbações ocorridas na física clássica.

Desse modo, ressalta a importância de que algumas das idéias de autores como Popper (por sua crítica à lógica indutiva) dão ênfase para os problemas epistemológicos nas Ciências Sociais.

“Mas, em todo caso, quero afirmar que as ciências sociais devem afastar-se das sombras das ciências naturais, seja qual for o manto filosófico que encubra essas últimas” (Giddens, 1978, p. 14).

Por isso, crê-se que o fracasso das Ciências Sociais, quando pensadas como ciência natural da sociedade, se manifesta em várias circunstâncias.

A diferença entre sociedade e natureza é que a natureza não foi feita pelo homem. Os seres humanos têm a possibilidade de transformar a natureza, o que resulta no desenvolvimento cultural. Mas a natureza não é um produto humano; a sociedade, sim.

O desenvolvimento recente da Sociologia, inspirado em grande parte pela Filosofia e pela Fenomenologia, tem muito a ver com este assunto, em que o intercâmbio entre as ciências sociais volta-se para um renovado interesse pela ação, significado e convenção no contexto da vida social humana.

Mesmo os filósofos que mais ferrenhamente defendem as reivindicações da ciência à certeza, como Karl Popper, já reconhecem que “toda ciência repousa sobre areia movediça” (Popper *in* Giddens, 1991, p. 46).

Em ciência, conclui Giddens (1991), nada é certo e nada pode ser provado, ainda que haja empenho científico digno de confiança. Na verdade, as Ciências Sociais estão mais voltadas para a modernidade do que as Ciências Naturais, na medida em que as práticas sociais são constantemente revistas, como integrantes dos modos de vida modernos e de ações e proposições atualizadas à modernidade.

Conceitos fenomenológicos fundamentais

Para um melhor e mais completo entendimento da corrente fenomenológica, em termos de sua conceituação fundamental, apresentam-se, de forma sintética, além do até aqui exposto, os aspectos que caracterizam o corpo teórico desta corrente sociológico-fenomenológica.

Os conceitos a serem explicitados derivam, em síntese aqui elaborada, da obra de Schutz (1979, p. 56-71).

Consciência

William James (1890, p. 155 *in* Schütz, 1979) mostra que nenhuma pessoa hesita em acreditar que sente o próprio pensar e que distingue o estado mental como uma atividade interior diferente dos objetos com os quais pode lidar em termos de cognição.

O ponto de partida de James e de Husserl é de que existe uma consciência pessoal (Schütz, 1979); o dado imediato é o eu, muito mais do que o pensamento e o fato da existência da consciência universal, que não se traduz em “sentimentos e pensamentos existem”, mas em “eu penso” e “eu sinto”. “Corrente de pensamento”, “corrente de experiências ou cogitações”, “corrente de vida pessoal consciente” são expressões utilizadas pelos dois filósofos para caracterizar a essência da vida pessoal interior.

A vida pessoal da consciência, para Husserl (1929 *in* Schütz, 1979), inclui: estabelecer uma disciplina psicológica a priori e estabelecer uma Filosofia Universal, partindo de um *principium* absoluto do conhecimento.

Na medida em que vamos vivendo, vivemos em nossas experiências, concentrados nos objetos dessas experiências, perdemos de vista os “atos da experiência subjetiva”. Há que se modificar a atitude ingênua com a qual nos dirigimos aos objetos, para voltar a nossas próprias experiências, num ato específico de “reflexão”.

O caráter básico de nossas cogitações é o fato de serem “consciência de” alguma coisa. Toda experiência é, assim, caracterizada não só pelo fato de que é uma consciência, mas, também, simultaneamente, determinada pelo objeto da intenção do qual é uma consciência.

Os tipos e formas de intencionalidade podem ser descritos em dois níveis: dentro da “atitude natural” e dentro da esfera de redução fenomenológica.

“Do ponto de vista natural” aceitamos sem questionar a existência do mundo exterior, o mundo de fatos que nos cerca. Podemos alterar essa atitude, resolvendo impedir que nossa mente faça qualquer julgamento com relação à existência espacial e temporal ou, em linguagem técnica, colocamos a existência do mundo “fora de ação”, colocamos nossa crença nela entre parênteses. Usando esse “epoché”, não só colocamos entre parênteses todos os julgamentos do senso comum de nossa vida cotidiana sobre o mundo exterior, mas também todas as proposições das Ciências Naturais, que lidam com as realidades desse mundo do ponto de vista natural. Todos os julgamentos do senso comum de nossa vida cotidiana sobre o mundo exterior e todas as proposições das Ciências Naturais lidam com as realidades desse mundo do ponto de vista natural.

O que sobra do mundo é que a totalidade concreta da corrente de nossa experiência contém todas as nossas percepções, reflexões, enfim, as nossas cogitações. E, como essas cogitações continuam a ser intencionais, seus “objetos intencionais” correspondentes também persistem. Não devem ser identificados com os objetos instituídos. São apenas “aparências”, fenômenos e, como tais, mais “unidades” ou “sentidos”.

A redução transcendental é importante para a Psicologia Descritiva Fenomenológica porque revela a corrente de consciência e suas características no seu estado puro e, acima de tudo, porque certas estruturas da consciência somente se tornam visíveis através dessa redução.

Na teoria de Husserl (1929 *in* Schütz, 1979), *noese* (o que vivencia) e *noema* (o que é vivenciado) aproxima-se de alguns princípios de James. Como todas as cogitações, devido ao seu caráter intencional, são “consciência de”, sempre haverá duas maneiras de descrevê-las: a primeira, a noemática – que se ocupa do objeto intencional de um pensamento – e a

segunda, a noética – que se ocupa dos atos de cogitação, do próprio vivenciar e de suas modificações, como, por exemplo, a percepção, a retenção, a lembrança. Mas a análise mais detalhada mostra que há sempre um núcleo noemático em cada objeto intencional que subsiste a todas as alterações e que pode ser definido como “o significado do pensamento no seu grau de realização plena”.

Experiência: Corrente de Consciência

Considere-se a distinção que Bergson (1889 *in* Schütz, 1979) faz entre viver dentro da corrente de consciência e viver dentro do mundo do tempo e do espaço. Esse autor contrasta a “corrente interior de duração” – *a durée* – um vir-a-ser contínuo de qualidades heterogêneas – com o tempo homogêneo, que se espacializou, se quantificou e se tornou descontínuo.

O que, de fato, vivenciamos na “duração” não é uma coisa delimitada e bem definida, mas uma transição constante de um “agora-assim” para outro “agora-assim”.

A reflexão, sendo uma função do intelecto, pertence essencialmente ao mundo temporal e espacial da vida cotidiana. A estrutura de nossa experiência vai variar conforme nos entregamos ao fluxo da “duração” ou refletimos sobre ela, tentando classificá-la com conceitos espaço-temporais. Podemos, por exemplo, vivenciar o movimento como uma mudança múltipla constante, como um fenômeno de nossa vida interior. Da mesma forma, os atos humanos contêm os dois aspectos: processos conscientes duradouros, contínuos, ou atos congelados, medidos em termos de espaço, já completos. Estes dois aspectos aparecem em toda a experiência em geral.

Mas como é que as experiências individuais constituem unidades intencionais? Se tomarmos como ponto de partida o conceito de *durée*, fica

claro que a diferença entre o fluxo de experiências na “duração pura” e as imagens descontínuas, delimitadas no mundo do tempo e do espaço, equivale a uma diferença entre dois níveis de consciência. Na vida cotidiana, o Ego vive ao nível da consciência do mundo do tempo e do espaço. Se, porém, a “tensão psíquica” relaxa-se, o Ego descobre que aquilo que antes parecia isolado e definido dissolve-se em transições contínuas, em que as imagens fixas são suplantadas por um vir-a-ser sem contornos delimitados, fronteiras ou diferenciações.

Quando estou imerso na minha corrente de consciência, na minha *durée*, não encontro nenhuma experiência nitidamente diferenciada. Num dado momento, uma experiência “se acende” e “logo se apaga”. Enquanto isso, alguma coisa nova surge do que era velho e cede lugar a outra coisa ainda mais nova. Assim, eu vivencio a minha duração como uma corrente irreversível, unidimensional e vejo que, de há um momento atrás a agora, *eu envelheci*.

A consciência da experiência na corrente de duração pura é transformada a cada momento em lembrança do que acaba de ter sido assim; é o lembrar que modifica a consciência, transformando-a em lembrança.

Experiência significativa

Se vivermos imersos no fluxo da duração, só encontramos experiências indiferenciadas que se dissolvem umas nas outras num fluxo contínuo. Cada Agora difere essencialmente do Agora anterior pelo fato de que o anterior está contido dentro do Agora na forma de “modificação por retenção” – que acontece por um ato de atenção reflexiva.

Do ponto de vista do estar imerso na duração, o Agora é uma fase e as diferentes fases se misturam umas às outras num *continuum*. Cada fase da experiência dissolve-se em outra enquanto está sendo vivida. As experi-

ências são apreendidas, distintas, acentuadas, marcadas umas com relação às outras.

O “Ato de Atenção” pressupõe uma experiência que foi, que passou – uma experiência que já está no passado, independentemente de a atenção ser reflexiva ou reprodutiva. Somente uma experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, acabada, terminada, pode ser chamada de significativa.

As experiências que têm ligação com o mais profundo do ser atingem a privacidade absoluta. Também no autoconhecimento existe uma esfera de intimidade absoluta cujo *estar lá* ou *estar aí* (*Dasein*) é tão incontestável quanto fechado a nossa inspeção.

As experiências da realidade física do Ego, do Ego Vital (tensões e relaxamentos musculares relacionados aos movimentos do corpo, dor física, sensações sexuais...) e também os fenômenos psíquicos como humores, sentimentos (alegria, tristeza, desgosto...) são praticamente irrecuperáveis no seu “Como” e, no máximo, podem ser apreendidas no seu “Isso”.

Os limites da lembrança coincidem com os limites da racionalidade, em seu sentido mais amplo, isto é, “possibilidade de atribuir significado”.

Conduta imbuída de significado

“Como distingo o meu comportamento do resto das minhas experiências?”

Os próprios costumes dão a resposta. A dor, por exemplo, não é normalmente chamada de comportamento. Mas as atitudes assumidas (a partir da dor) são chamadas de comportamento.

Nas palavras de Husserl (1929 *in* Schütz, 1979), o comportamento é “uma experiência da consciência, atribuidora de significado”.

Comportamento é definido como uma experiência da consciência que atribui significado, através de ativi-

dade espontânea. A ação e o comportamento (no sentido mais restrito de conduta) formam uma subclasse dentro do comportamento assim concebido.

O comportamento consiste, pois, numa série de experiências que são distintas de todas as outras, devido a uma intencionalidade primordial de atividade espontânea, a qual permanece a mesma em todas as modificações intencionais.

Assim, também no comportamento, somente o que já está feito, terminado, tem significado. Só a experiência percebida reflexivamente, na forma de atividade espontânea, tem significado.

Atenção à vida: alerta total

Um dos pontos centrais da Filosofia de Bergson é a sua teoria de que nossa vida consciente revela planos diferentes, indo do plano da ação ao plano do sonho. Cada um desses planos é caracterizado por uma determinada “tensão de consciência”; o plano da ação é o que mostra o mais alto grau de tensão.

Attention à la vie, a atenção à vida é, portanto, o princípio regulador de nossa vida consciente.

Essa atenção é ativa, não passiva. A atenção passiva é o oposto do “alerta total”.

O conceito de “alerta total” revela um ponto de partida para uma interpretação pragmática legítima de nossa vida cognitiva.

O mundo da vida

Schutz define seis características básicas do mundo da vida. A primeira se caracteriza por uma tensão especial da consciência, denominada por ele de “estado de alerta” (Schütz, 1973, p. 213 *in* Ritzer, 1993). Na segunda, o ator não duvida da existência deste mundo, e o analisa cientificamente. Na terceira, é no mundo da vida em que as pessoas trabalham,



ou seja, empreendem uma “ação no mundo externo” baseada em um projeto e caracterizada por uma intenção de produzir.

Na quarta, há uma forma específica de experimentar o próprio *self*, com um *self* pleno. Na quinta, o mundo da vida se caracteriza por uma forma específica de sociabilidade que implica “o mundo intersubjetivo da comunicação e ação social”. (Schutz, 1973, p. 230 in Ritzer, 1993).

Finalmente, no mundo da vida existe uma perspectiva de tempo que inclui a intersecção do fluxo de tempo pessoal e do fluxo temporal da sociedade.

Há que se considerar ainda que o mundo da vida é um mundo intersubjetivo, mas que já existia muito antes do nosso nascimento; foi criado por nossos predecessores. É nos dado para interpretá-lo e experimentá-lo. Por isso, quando experimentamos o mundo da vida estamos experimentando um mundo inexorável que constrange nossos atos.

O mundo da vida (ou *Liebenswelt*), é a denominação, derivada de Husserl, que Schutz utilizou para o mundo em que a intersubjetividade e a utilização de tipificações e receitas têm lugar. Para clarificar este conceito, Schutz utiliza várias expressões como “mundo do sentido comum”, o “mundo da vida diária”, o “mundo do trabalho cotidiano”, entre outras.

Fenomenologia, intersubjetividade de pensamento e ação

O principal problema da Fenomenologia é o da intersubjetividade. Contrariando Husserl (1929), Schutz (1967) sugeriu que a intersubjetividade fosse tratada como uma categoria ontológica fundamental da existência humana, isto é, um pré-requisito para toda experiência humana imediata no mundo da vida.

A intersubjetividade no mundo da vida não constitui um problema, no dizer de Schutz. A existência de

outras pessoas é algo inquestionável. O indivíduo percebe os demais, inclusive pelos sons de sua fala.

As experiências imediatas de outros surgem num “ambiente de comunicação comum”. Reitera-se que os expoentes contemporâneos da Sociologia Fenomenológica derivam suas raízes intelectuais no trabalho filosófico de Edmund Husserl (1859-1938). Suas idéias inspiram uma série de aspectos da Sociologia Fenomenológica. O que para nós, neste momento, se situa fundamental, é que constituem a fonte de inspiração da obra de Schutz. Schutz tomou a Filosofia de Husserl e a transformou em Sociologia.

Entre os teóricos, os fenomenólogos desenvolvem seus esforços no sentido de filosofar, teorizar ou refletir sobre o funcionamento da consciência e a construção do significado.

A Sociologia Fenomenológica de Schutz centra-se na intersubjetividade e o seu estudo procura respostas para questões do tipo:

“Como conhecemos outras mentes? Como conhecemos outros *self*? Como se produz a reciprocidade de perspectivas? Como se produz a compreensão e a comunicação recíproca?” (Ritzer, 1993, p. 268).

A base da intersubjetividade é um mundo comum a todos. Existe “porque vivemos nele como homens entre outros homens (...) compreendendo aos demais e sendo compreendidos por eles” (Schutz, 1979, p. 10).

Esta simultaneidade é a essência da intersubjetividade. A Schutz, conforme Ritzer, 1993, não interessava a interação física das pessoas, mas o modo como suas consciências se compreendiam reciprocamente, isto é, a maneira pela qual se relacionavam intersubjetivamente umas com as outras.

As Ciências Sociais vêm a intersubjetividade de pensamento e ação como inerente à vida das pessoas, que agem em função umas das outras. Esse mundo da vida tem sua própria história e relação especial com o

tempo e o espaço – noções fundamentais para o trabalho de todos os cientistas sociais. Esses têm desenvolvido certos dispositivos metodológicos – quadros de referências, sistemas de tipos, métodos estatísticos – de modo a lidar com os fenômenos que esses termos sugerem. Mas os fenômenos em si são tratados como pressupostos. O ser humano é considerado um ser social; existem a linguagem e outros sistemas de comunicação; a vida consciente do outro é acessível a mim: posso entender o outro e seus atos e ele pode me entender e a meus feitos. O mesmo acontece para os chamados objetos sociais e culturais criados pelos seres humanos.

Mas o que é que faz com que o entendimento mútuo seja possível? Como é possível a realização de atos significativos, motivados por certas experiências? Como posso, na posição de homem entre outros homens, ou como cientista social, encontrar um meio de abordar tudo isso, se não recorrer a um estoque de experiências já interpretadas, acumuladas e sedimentadas em minha própria vida consciente? E que segurança têm os métodos de interpretação do interrelacionamento social se não se baseiam numa descrição de suposições e implicações?

Tais questões não podem ser respondidas pelos métodos das Ciências Sociais. Exigem análise filosófica. E a Fenomenologia, a Filosofia Fenomenológica e a Psicologia Fenomenológica abriram caminho para tal análise.

A relação face-a-face: possibilidades de aplicação à prática pedagógica

É possível transpor para o estudo das relações pedagógicas os conceitos da Fenomenologia?

Sem tentar uma simplificação exagerada, os estudos de Schutz, principalmente no que tange à relação de

nós e relação de eles, oferecem ricas perspectivas de avaliação do elo estabelecido entre professor e aluno.

Se a intersubjetividade envolve o mundo de interação das pessoas, a situação educativa constitui um dos mais ricos espaços de estudo, reflexão e de investigação do relacionamento social.

Schutz não só analisou as relações de nós, como vinculou estas relações com os fenômenos culturais que se produzem no mundo real. Por exemplo, no curso das relações de nós, os atores aprendem os papéis que lhes permitem sobreviver socialmente. As pessoas não só aprendem regras nas relações de nós, como também as utilizam, modificando-as quando se comprova que não são adequadas ou efetivas.

Ao interpretarmos as relações de eles, comprovamos que são mais pessoais e anônimas. As pessoas que não têm uma relação face-a-face com outras não podem saber o que estas pensam.

As relações de eles, que se encontram no *mitwelt* se caracterizam pela interação com contemporâneos pessoais: por exemplo, o carteiro; em lugar de associados: por exemplo, um ajudante pessoal.

Nas relações de eles, os pensamentos e as ações das pessoas se regem por tipificações anônimas.

Embora a preocupação central dos fenomenólogos seja a consciência, especialmente as estruturas universais da consciência, Schutz centrou-se na intersubjetividade, no mundo da vida, nas relações de nós e nas relações de eles. Assim, a consciência não constitui em si mesma um centro de interesse, senão o ponto de partida para a ciência da intersubjetividade.

O exame das identidades dos alunos dentro da sala de aula centra-se na qualidade da relação professor-aluno. Relações solidárias, favoráveis ao desenvolvimento do processo educativo, dependem não só de fatores físicos organizacionais (da es-

cola) e epistemológicos (do programa curricular, entre outros), mas dos conceitos que o professor tem sobre educação.

A compreensão da conduta dos outros, de acordo com Schutz, pode ser examinada como um processo pelo qual a ator aplica os esquemas interpretativos para entender o que as pessoas, à sua volta, fazem. A relação social central é a vivência com o outro, o “relacionamento nós”, do qual derivam todas as outras noções das formas sociais aplicadas pelos atores em sua vida social diária.

Em qualquer encontro face-a-face, o ator traz para o seu relacionamento um “conhecimento disponível, no qual ele tipifica o outro e é capaz de calcular a provável resposta que o outro dará às suas ações e de manter uma comunicação com ele” (Giddens, 1978, p. 30).

Na maioria dos seus trabalhos, Schutz concentra sua atenção sobre o relacionamento nós, na medida em que propõe que é através dessa análise que a importância dos domínios dos contemporâneos e dos predecessores pode ser esclarecida.

Sharp e Green (*in* Veit, 1992), na caracterização dos tipos de relação professor-aluno em sala de aula, admitem a existência de um processo, onde em um dos pólos encontra-se a relação entre consociados e, no outro extremo, a relação em que aluno e professor são meros contemporâneos. Esse autores apóiam-se na contribuição de Schutz sobre a situação face-a-face.

Quando duas pessoas se relacionam como consociados, “a relação de nós”, segundo descrição de Schutz (1979), é compartilhada no tempo e no espaço. Tal imediatez temporal e espacial é característica essencial da situação face-a-face. Neste caso, ainda segundo Veit (1992), a vida consciente do meu semelhante torna-se acessível a mim através de um máximo de indicações vividas. Quando ele está me confrontando em

pessoa, uma série de indicações, pelas quais eu apreendo sua consciência, inclui muito mais do que aquilo que ele está comunicando. Gestos, movimentos e expressões faciais são “dados” mais facilmente apreendidos do que se é capaz de apreender a si mesmo.

Alunos em sala de aula compartilham o espaço e o tempo com o professor. Se estiverem distantes, absorvidos, podem tornar-se anônimos, como se houvesse distância em termos de espaço e tempo.

Os condicionantes que interferem na ação e na pessoa do professor é que levam à anonimização de certos alunos que passam, então, a estranhos, ficando abstraídos das rotinas do conteúdo escolar.

Na medida em que esse distanciamento torna-se mais convincente, o professor pode perder o diálogo de sala de aula.

Autores como Sharp e Green, citados por Veit (1992), postulam o desenvolvimento de um processo de estratificação social dentro da sala de aula, através da consciência do professor, inserida numa ampla estrutura de relações materiais e sociais. A partir de uma diferenciação hierárquica, o professor consegue dar alguma legitimidade ao exercício de seu tempo e de suas energias. Neste processo, os alunos não são elementos passivos.

Para a análise das relações na prática pedagógica pode-se recorrer às categorias apresentadas por Schutz, que descrevem as dimensões várias que essas relações podem assumir. Permitem ainda uma análise do que tende a ocorrer entre professor e alunos. Nesse sentido, a contribuição da corrente fenomenológica poderá ultrapassar conceitos teóricos, para ensejar intervenções, a partir dos resultados de reflexões e análise.

As dimensões referidas são:

- Professor e aluno podem relacionar-se como consociados ou como meros contemporâneos, isto é, anônimos.

▪ Outra possibilidade refere-se à constituição de estratos na sala de aula e à possibilidade de mobilidade social de cada aluno no ambiente da turma.

▪ O sistema de normas sociais estabelecidas na sala de aula - que definem os comportamentos que se desviam das normas - constitui a terceira dimensão possível. Tais aspectos variam de professor a professor e os autores sugerem que, quanto mais detalhadas forem as regras que definem o comportamento aceitável do aluno, maior é a transgressão em que os alunos podem incorrer - e serão então taxados de rebeldes.

▪ A quarta dimensão de variação entre salas de aula refere-se à distância entre os níveis de estratificação, associados ao grau de vigilância e diretividade do professor sobre os alunos.

Nas variações entre as diferentes organizações existentes nas salas de aula, há diferenças quanto à probabilidade de os alunos adquirirem oportunidades de uma relação satisfatória com o professor. O nível de acolhimento do professor, se for alto, abrirá maiores perspectivas na intensidade da interação caracterizada pela intersubjetividade.

“Somente uma parte muito pequena do meu conhecimento do mundo se origina de minha experiência pessoal. A maior parte é derivada do social, dada por meus amigos, meus pais, meus professores. Não só aprendo a definir o ambiente [...] mas também como tem de ser formadas construções típicas segundo o sistema de relevâncias aceito pelo ponto de vista unificado e anônimo do grupo interno” (Schutz, 1979, p. 76).

Além da relação intersubjetiva, que na descrição aqui referida privilegiou os conceitos de nós e de eles, é importante que seja considerada a interferência que o fator da atitude afetiva produz na dimensão episte-

mológica. O ato do conhecimento ocorre, na sala de aula, numa interação rica e dinâmica, em que se processam mediações contínuas do professor e dos alunos. Conforme Schutz (1979, p. 23), a relevância motivacional é dirigida pelos interesses da pessoa, interesses predominantes num determinado momento ou situação. Este fato poderá, na sala de aula, influenciar a maior ou menor atenção da(s) pessoa(s) para o ato de aprender e conhecer conforme as suas escolhas. Hoje, já não se aceita que ensinar seja “transmitir conhecimento”, em que o conhecimento é considerado como produto acabado, ou ser passado da mente do professor (que sabe) para a mente do aluno (que não sabe). Nesse percurso, nem sempre há espaço para a atividade intelectual do aluno, porque ele tende a reproduzir o que lhe é apresentado. Sem adquirir o significado, as relações do ato de conhecer – que é individual – não se tornam significativas. Além de serem individuais, tornam-se também intersubjetivas, seja entre aluno-professor, seja entre aluno-aluno.

“O intersubjetivo, fenomenologicamente reduzido e concretamente apreendido, é visto como uma sociedade de pessoas que compartilham uma vida consciente” (Husserl, 1946 *in* Schutz, 1979, p. 9).

Defende-se, porém, que se o aluno não for um anônimo, na sala de aula, e sentir-se integrante de um grupo, passará a atuar de forma dinâmica, interagindo e influenciando no curso das ações pedagógicas. O conhecimento não será produzido na inatividade, daí a validade que a Fenomenologia, ao abordar questões específicas das relações interpessoais, das subjetividades, da experiência vivida pelos sujeitos, traz para a análise dos resultados alcançados na relação epistemológica, em que se efetiva um misto de subjetividade, afeições e habilidades cognitivas. Veja-se a seguinte afirmação: “Vivencio o mundo ao meu alcance

atual como um elemento ou fase da minha situação biográfica única, o que envolve um transcender de Aqui e Agora a que isso pertence” (Schutz, 1979, p. 98).

Destaca-se ainda que a aprendizagem alcança profundidade quando ocorre a partir de situações que motivam subjetivamente o aluno a apropriar-se de um conhecimento, acionando suas habilidades racionais e emotivas. Essas situações são as chamadas experiências significativas. São elas que desvelam as relações do ato de conhecer, concomitantemente com o agir intersubjetivo, presente nesse ato.

Em termos de cognição, o fator mais notável da intersubjetividade é, sem dúvida, a compreensão mútua. Schutz (1979) analisa esse conceito, distinguindo casos em que a ação de alguém é compreendida. O único sentido correto do termo, segundo ele, refere-se, porém, à captação do que ocorre na mente do outro. Veja-se, pois, a estreita relação com o ato pedagógico, em que o “Tu torna-se o outro eu” (Schutz, 1979, p. 83). Num ambiente de comunicação comum, a experiência do outro eu é “vívida e imediata” (Schutz, 1979, p. 83). O envolvimento face-a-face com outros, e destaca-se aqui a relação professor-aluno, é a principal forma de encontros sociais. Nas situações cotidianas da sala de aula, embora ocorram abordagens racionalistas ou cognitivistas, é a abordagem fenomenológica que toma vulto no ato de conhecer e que se quer destacar neste ensaio.

Situações de análise do mundo da vida

São muitas as investigações que têm mostrado a fecundidade do uso dos fundamentos da vertente fenomenológica. A fim de ilustrar a tematização conceitual desenvolvida, destacam-se os estudos de Veit (1990) e de Bernardes (1989), ambos focados em escolas públicas de educação bá-

sica e que mantêm a base fenomenológica como fundamento e fio condutor.

São exemplos significativos porque o primeiro analisa a interação entre professores e alunos em classes de alfabetização, e o segundo, ao estudar a construção da subjetividade de um grupo de crianças, realça o método de investigação utilizado.

O estudo de Veit (1990) permitiu constatar que professores de alunos da classe trabalhadora, quando optam pelo enfrentamento dos obstáculos sociais no dia-a-dia de suas salas de aula, passam a se constituir em atores empenhados em construir uma sociedade mais justa. Neste contexto, foram examinadas as ideologias educacionais que, consciente ou inconscientemente, subsidiavam as práticas docentes (Veit, 1992, p. 84).

O estudo

“defende a tese de que, apesar dos empecilhos, os professores têm a possibilidade de ocupar espaços e trabalhar para a mudança social e que, conforme a sua ideologia de ensino, transformam a criança e o adolescente anônimos favelados, com longa carreira na primeira série do [Ensino Fundamental], em pessoas alfabetizadas, com respeito por si próprias e de seu círculo familiar, tornando-se sabedoras – pela prática congruente de seu professor – que têm direitos [...]” (Veit, 1992, p. 90).

O exame das identidades dos alunos, dentro da cultura da sala de aula, centrou-se na qualidade da relação professor-aluno e em sua influência sobre o desempenho escolar.

Constatou-se que o estabelecimento de relações solidárias, favoráveis ao efetivo desenvolvimento do processo de alfabetização pelo aluno, depende não somente de elementos facilitadores ou dos obstáculos encontrados pelo professor no contexto, mas também da sua concepção sobre a educação. Nas palavras da autora,

“as perspectivas do professor sobre educação são elementos essenciais no estabelecimento de relações face-a-face, mais próximas e fraternas, embora contingentes frente a limites como a proporção professor-aluno e condições de organização da escola” (Veit, 192, p. 87).

O estudo investigou o processo de alfabetização em escolas públicas do sul do Brasil e originou-se de uma investigação realizada no Canadá. Em Montreal, estavam matriculadas crianças de pais que emigraram de países em desenvolvimento; em Porto Alegre, as escolas estaduais serviam à população de baixa renda, em muitos casos, vinda recentemente do campo para a cidade.

O estudo de Bernardes (1989) tematiza os fundamentos epistemológicos e metodológicos, descrevendo os procedimentos da análise compreensiva de base fenomenológica, em pesquisa sobre a construção da subjetividade de crianças da periferia da cidade de Porto Alegre.

O questionamento da pesquisa centrava-se sobre “as múltiplas opressões que incidem sobre essas crianças: idade, gênero, classe social e raça” (Bernardes, 1991, p. 17).

A pesquisadora, ao desenvolver seu método investigativo, procurou o encontro do mundo da vida das crianças, buscando apreender toda a significação das suas experiências cotidianas. Acompanhou as vivências na escola e as interações no ambiente de suas casas entre adultos-criança e criança-criança. Realizou entrevistas caracterizadas por manifestações de interesse e de afeto. A inserção no espaço escolar e familiar foi sempre pautada por discricção e disponibilidade. Passou a ser aceita como membro da comunidade. Despojou-se do papel de pesquisadora, e, aos olhos dos investigados, constituiu-se em parceira e igual. Como investigadora, procurou reduzir ao mínimo possível “o impacto de uma relação de assimetria que se estabelece entre pessoas que possuem

saberes diversamente legitimados pela sociedade na qual vivemos” (Bernardes, 1991, p. 19).

Pela descrição da autora, depreende-se que o método de investigação fundamentou-se no princípio de que, ao procurar conhecer os atos humanos pela compreensão, há que se penetrar vivamente na complexidade da interação entre o sujeito que conhece que e aquele que é objeto do conhecimento. “O conhecimento vai sendo construído na ação do sujeito sobre o objeto e na ação do objeto sobre o sujeito. Esta relação recíproca resulta de uma tensão permanente entre identificação e distanciamento” (Bernardes, 1991, p. 34).

O método de pesquisa, portanto, faz-se de movimentos de aproximação e de distanciamento. Os primeiros ocorrem quando o sujeito que busca conhecer e o sujeito que se deixa conhecer se identificam – por projetos comuns e compartilhados. Já nos movimentos de distanciamento, para melhor análise do objeto, não pode haver ruptura, a fim de que a relação de intersubjetividade seja mantida.

É desses movimentos que surge a possibilidade de um olhar crítico e reflexivo. Ao desenvolver o método de análise compreensiva de base fenomenológica, Bernardes enfatiza a orientação básica do pesquisador para compreender as múltiplas experiências do sujeito, visualizado como pessoa, pondo em questionamento o mito da pesquisa asséptica, em que o interlocutor é visto apenas como “instrumento objetivo de produção de dados” (Bernardes, 1991, p. 38).

A análise de compreensão fenomenológica transforma a técnica de coleta de dados em uma situação de encontro de duas pessoas, numa metodologia onde a intersubjetividade opera entre sujeitos, ambos identificados por seu mundo da vida.

Ao trazer referências de pesquisas que envolvem dados socioculturais de escolares, buscou-se destacar situações não similares, priorizando um caso de interação profes-



sor-aluno e outro de interação pesquisador-sujeitos da pesquisa.

Conclusão

Como pensador, Schutz teve o propósito de estabelecer os fundamentos de uma Sociologia Fenomenológica. É unânime, entre os estudiosos, a certeza de que o conseguiu. Em termos de conteúdo, seus escritos formam um todo inter-relacionado e coerente, cuja contribuição ao estudo do ser, em suas relações intersubjetivas, é rica e inegável.

De acordo com a teoria fenomenológica, cada indivíduo constrói o seu próprio mundo. O mundo da vida é um mundo social que preexiste ao indivíduo.

Schutz analisou os esforços das pessoas para compreender o mundo social à sua volta e a preestruturação cognitiva própria desse mundo.

No contexto da sala de aula, a riqueza das relações é muito vasta,

permitindo e sugerindo reflexões sobre o papel dos atores ali presentes.

As dimensões entre o ser professor e o ser aluno têm múltiplas nuances; os conceitos de consciência, experiência, significado, conduta, atenção à vida e ação no mundo exterior, embora pareçam abstratos para alguns, são realidades humanas subjetivas que merecem profundo estudo, principalmente se quisermos refletir sobre “o mundo de uma sala de aula”, em toda a sua complexidade e riqueza de possibilidades para entendimento e reflexão.

Referências

- BERNARDES, N.M.G. 1989. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- BERNARDES, N.M.G. 1991. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. *Educação*, XIV(20):15-40.
- COULON, A. 1995. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, Vozes.
- DESCARTES, R. 1973. *Discurso do Método*. São Paulo, Abril Cultural.
- GIDDENS, A. 1991. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo, UNESP.
- GIDDENS, A. 1978. *Novas Regras do Método Sociológico*. Rio de Janeiro, Zahar.
- HEIDEGGER, M. 1986. *Ser e tempo*. Petrópolis, Vozes.
- PRESTES, N.H. 1996. *As Bases Epistemológicas do Ensino. Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre, UFRGS.
- RITZER, G. 1993. *Teoria Sociológica Contemporânea*. Madrid, MacGram Hill.
- SCHÜTZ, A. 1967. *Collected papers III*. La Haya.
- SCHÜTZ, A. 1979. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro, Zahar.
- VEIT, M.H.D. 1992. Sucesso e Fracasso Escolar no Processo de Alfabetização: Uma Abordagem Sociológica. *Educação e Realidade*, 17(1):83-92.
- VEIT, M.H.D. 1990. *Success and failure in first grade: a sociological account of teacher's perspectives and practice in a public school in Brazil*. Montreal, McGill University.