

# DO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: O EMBATE ENTRE REFLEXÃO E CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Do Estatuto  
Epistemológico da  
Filosofia da Educação:  
o embate entre reflexão  
e criação de conceitos

*Antonio Joaquim Severino<sup>1</sup>*

## **Resumo**

Buscando clarear o estatuto da Filosofia da Educação, o ensaio aborda a crítica que a concepção da Filosofia de Educação como criação de conceitos endereça àquela que a vê como reflexão sobre os problemas educacionais. Defende a posição de acordo com a qual não ocorre incompatibilidade entre essas duas concepções, entendidas então como complementares, integrando uma perspectiva hermenêutica na busca do sentido da educação.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Reflexão; Criação de conceitos; Hermenêutica.

## **Abstract**

The epistemological status of the Philosophy of Education: the clash between reflection and creation of concepts.

Seeking to clarify Philosophy of Education status, this paper approaches the criticism that its conception, regarded as creation of concepts, addresses to which that views it as a reflection about educational problems. It is taken the position in such way that there is no conflict between these two conceptions considered as complementaries as well as integrated a hermeneutic perspective in search of the meaning of education.

**Keywords:** Philosophy of education; Reflection; Creation of concepts; Hermeneutics.

<sup>1</sup> **Antonio Joaquim Severino** é atualmente professor colaborador da Faculdade de Educação da USP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove.

**E-mail:** ajsev@uol.com.br

# DO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: O EMBATE ENTRE REFLEXÃO E CRIAÇÃO DE CONCEITOS

## INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a Filosofia da Educação tem avançado no processo de construção de sua identidade, consolidando seu estatuto como área específica de conhecimento e, assim, marcando sua presença no seio da comunidade mais ampla do campo educacional. As conquistas culturais, acadêmicas e institucionais que dão visibilidade a essa presença representam frutos colhidos de um investimento sistemático por parte de seus praticantes, empenhados, nesse período, em dar-lhe essa condição, em nosso contexto histórico.

Creio poder afirmar que esse movimento teve sua gênese embrionária no GT-Filosofia da Educação, da Anped, criado em 1994, por ocasião da Reunião Anual dessa entidade. A formalização representada por essa iniciativa se deveu ao crescimento de inscrições de trabalhos de investigação, de perfil filosófico, tematizando aspectos educacionais, que não encontravam espaço nos demais GTs até então existentes. Foi por isso que, após duas reuniões em que tais trabalhos foram incluídos num Grupo especial, de caráter interdisciplinar, foi proposta e aprovada a criação de um GT específico, dedicado ao cultivo da Filosofia da Educação. A crescente presença desses estudos certamente já traduzia um franco aumento de pesquisas e estudos, realizados sob a perspectiva filosófico-educacional, nos vários Programas de Pós-Graduação em Educação, que se constituíam no país, a partir da década de 1970. É verdade que a Filosofia da Educação já se fazia presente em nosso contexto acadêmico e cultural como componente

curricular dos cursos de formação docente, quais sejam, o Curso Normal, a Habilitação Magistério do Ensino Médio, o Curso de Pedagogia bem como cursos de Licenciatura de algumas instituições de ensino superior. Como tal, seu desenvolvimento se dava prioritariamente como processo de ensino (ALBUQUERQUE, 1997; 1998; TOMAZETTI, 2003). Sem dúvida, havia também uma produção teórica no seu âmbito, mas que era decorrente de esforços isolados de alguns estudiosos. Por isso, a essa altura, só o GT constituía o lugar do trabalho associativo das pessoas que se envolviam com a Filosofia da Educação, de forma mais sistemática, o que levou a uma maior produção bibliográfica que demandava mais espaços de divulgação e de debate. (ALBUQUERQUE, 2005).

Com o advento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no início da década de 1970, a Filosofia da Educação passa a se dedicar também a um trabalho investigativo sobre os diversos aspectos da educação, sob uma perspectiva propriamente filosófica. A prática efetiva dessa abordagem investigativa provocou também questionamentos mais incisivos quanto a seu estatuto epistemológico. Daí, sem prejuízo da produção mais sistematizada de estudos e pesquisas sobre temas educacionais, emergiram reflexões e debates sobre a identidade dessa área, buscando legitimá-la como área epistêmica autônoma e consistente. (SEVERINO, 2000)

Vejo assim a institucionalização de iniciativas de agregação de estudiosos que se dedicam à Filosofia da Educação, a criação de veículos de divulgação de trabalhos nesse campo, como as revistas especializadas, a publicação de séries editoriais, a realização regular de eventos, a instauração de grupos locais de estudos e pesquisas em Filosofia da Educação, como formas de se abrir espaços não só para a socialização de resultados dos estudos filosófico-educacionais mas também lugares privilegiados para uma discussão mais específica sobre a constituição e consolidação da área como tal. Além da continuidade de sua presença nas grades curriculares

de cursos direcionados à formação inicial e continuada de profissionais da educação, a Filosofia da Educação dava um passo a mais na constituição de seu status de campo de conhecimento específico. Como resultado desse processo já com destacada visibilidade, pode-se dizer que a Filosofia da Educação conta com o reconhecimento acadêmico e cultural no seio da comunidade da área, gozando assim de direito de plena cidadania.

Mas esse relevante estágio alcançado, como não poderia deixar de ser, não representou razão de acomodação para esses estudiosos. Ao contrário, o aumento da produção investigativa tem levado a um aguçamento da problematização do trabalho filosófico sobre a educação, refinando os questionamentos, incentivando o debate, clareando as referências e aprofundando as discussões. Esse processo traduz uma exigência de maior clareza e precisão dos procedimentos propriamente filosóficos que estamos pondo em ação nesse trabalho investigativo, ficando claro que não basta delimitar e abordar as temáticas educacionais, é preciso dar legitimidade a essa pretensão filosófica de análise.

Neste artigo, meu objetivo é explicitar e acompanhar algumas expressões desse processo, sem pretensão de exaurir todas suas facetas e manifestações concretas. A proposta é antes dar uma pequena amostra do debate que vem sendo desenvolvido, destacando o desafio que ele representa para todos aqueles que pretendem pensar filosoficamente a educação.

E é nisto que a questão fundamental se configura. Parece haver um consenso de que é legítima a pretensão da Filosofia tomar como seu objeto de estudo também a educação. Pode-se dizer então que a partir desse enfoque caberia à Filosofia da Educação fazer uma abordagem filosófica da temática educacional. Haveria consenso quanto a sua tarefa: uma abordagem filosófica da educação.

Mas tão logo se reconhece esse consenso, parece emergir uma questão preliminar, até então não devidamente

trabalhada, não assumida com a necessária atenção. Mas, afinal, o que quer dizer exatamente pensar filosoficamente a educação?

Por isso mesmo, quando se examinam os registros das atividades realizadas sob a égide da Filosofia da Educação, seja nas produções escritas, seja nos programas de ensino, pode-se identificar que essa temática educacional abordada no âmbito da Filosofia da Educação recorta aspectos epistemológicos, axiológicos e ontológicos. Estão em pauta questões do conhecimento do campo educacional, discutindo elementos epistemológicos, lógicos e metodológicos relacionados ao conhecer no âmbito do educacional, questões da esfera da prática educativa e questões relacionadas à própria condição existencial dos sujeitos concernidos pela educação.

Mas isso não dá inteira conta da identidade e do estatuto da Filosofia da Educação uma vez que se questiona o próprio estatuto do que vem a ser reflexão, conhecimento, pensamento, filosofar, abordar filosoficamente. A própria noção de filosofia como conhecimento parece ser questionada. Poucos praticantes da Filosofia da Educação se preocupam em explicitar esta questão, deixando-a implícita ou pressuposta. (SEVERINO, 2000) Mas ela passa a ser colocada com mais frequência e incisividade. O questionamento se reporta ao próprio ato de conhecer, de pensar, de refletir. A educação não é a questão primeira, mas o filosofar sobre ela. A ênfase na educação como vontade de transformar o homem, lança um repto à pretensão da Filosofia da Educação. Afinal, como podemos filosofar sobre a educação, onde se apóia e se sustenta esse filosofar com essa sua pretenciosa ambição?

### **A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.**

Entre nós, talvez seja Silvio Gallo, ao compartilhar as perspectivas filosóficas de Gilles Deleuze e de Felix Guattari, quem vem colocando, de forma explícita e muito incisiva, a questão do como proceder da Filosofia da Educação. Insiste bastante na necessidade de se clarear bem a postura filosófica do

pretendente a pensar a educação. Questiona apoditicamente a definição do ato filosófico como ato de reflexão, e filosofia da educação como reflexão sobre problemas da educação, negando-lhe igualmente o posto de instauradora de fundamentos da educação. É o que faz em artigo que publicou em 2009, sob o título de “Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito” (GALLO, 2007). Nesse texto, Silvio Gallo, após registrar que a Filosofia da Educação passou por uma crise nos anos 90 do século XX, afirma que é chegado o momento de a repensarmos, ou “dizendo de outro modo, para que tornemos, de novo, possível o pensamento sobre essa disciplina no Brasil, posto que a intensa produção anterior parecia, paradoxalmente, paralisar o pensamento, e mesmo impedi-lo” (p. 262). Para tanto, o autor examina detidamente, sob a perspectiva foucaultiana de análise da formação dos campos de saber, a produção da última década do séc. XX e da primeira do séc. XXI, agregada ao campo filosófico-educacional, tal qual constituído até então, Tomando como seu universo a produção específica dos trabalhos apresentados no GT Filosofia da Educação, da Anped, defende que

na década de 1990, no esforço de consolidação do campo disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil, um dos principais caminhos encontrados foi o de estudos de autor, o que não deixa de ser uma espécie de reflexo da tradição da Filosofia no Brasil, influenciada pelos valores franceses de que fazer Filosofia é produzir história da Filosofia (2007, p. 274).

Buscando provocar um debate, avalia Gallo que:

em primeiro lugar, verifica-se que há excessiva dependência de uma certa tradição de Filosofia, que a identifica com estudos de autor; em segundo, nota-se o fechamento do campo disciplinar em torno dessa perspectiva; por fim, e o mais importante, constata-se a perda do potencial criativo do pensamento (2007, p. 275).

Apoiando-se em Deleuze e Guattari, Silvio vai pleitear que a Filosofia se dê como “uma atividade, uma prática e uma criação” (2007, p. 276), A Filosofia não é algo já dado, pronto, acumulado no acervo da cultura. Ela é uma “produção, um ato essencialmente criativo, e o filósofo, como artesão ou um demiurgo que, da vivência cotidiana, produz seus conceitos como pequenas ou grandes obras de arte”. Com essa perspectiva filosófica, Gallo critica as duas posturas que identifica predominantes em nosso meio: a que concebe a Filosofia da Educação como “reflexão sobre a Educação” e como “fundamentos da educação”. Com Deleuze, insiste que a Filosofia não é “nem contemplação nem diálogo, nem reflexão e, muito menos discussão” (277). Gallo argumenta que, primeiramente, refletir não é exclusividade do filósofo e que limitar a ele a Filosofia, a despotencializa de seu empreendimento criativo. “Compreender a interface, o diálogo da Filosofia com a Educação como uma ‘reflexão sobre’ é despotencializador para ambas as partes; para a Filosofia, que perde seu potencial criativo, e para a Educação, que, por sua vez, perde as boas contribuições que uma Filosofia, como criação de conceitos, poderia dar, além de perder a possibilidade de refletir autonomamente sobre si mesma, sem o apoio de ‘muletas’ como a Filosofia.

O outro equívoco é entender a Filosofia da Educação como explicitação dos fundamentos da Educação. De modo geral, isto se reduz à retomada de conceitos produzidos ao longo da história da Filosofia para aplica-los aos problemas relativos ao fenômeno educativo, procurando, com isso, construir (para ficar na metáfora arquitetônica) um saber educacional, que teria tais conceitos como base (2007, p. 279).

Situação que se repete quando se fica retomando aquilo que diferentes filósofos pensaram da educação, ao longo da história, para subsidiar o pensamento na atualidade. Em ambas as situações, Gallo vê despotencialização da Filosofia,

a perda de sua fecundidade criativa. Esperar da Filosofia fundamentação e reflexão é muito pouco e muito pobre. Diante disso, o filosofar deve se dar como criação de conceitos. O conceito é um exercício de paciência, um investimento do pensamento sobre si mesmo, marcado pela materialidade de um plano de imanência. Ele é suscitado por problemas vividos na pele, sentidos com toda a intensidade (2007, p. 281). Sem dúvida, esse trabalho envolve “visitas aos filósofos, aos textos clássicos da história da Filosofia, aos conceitos já criados, não para tomá-los de forma acrítica, mas para recriar ou mesmo criar o novo, se o problema em questão assim o exigir” (2007, p. 281). O filósofo da Educação precisa habitar o território educacional, experimentar e viver seus problemas, a partir do que pode criar conceitos para enfrentá-los. O filósofo da educação precisa imergir na educação. Ademais, o conceito, quando criado nesse trabalho de paciência, ele também deve nos afetar, eles são “como afetos, que nos tocam ou não, como uma música nos afeta ou não”, acrescenta Gallo, de novo com o apoio de Deleuze. Trata-se de um pathos que nos mobiliza.

Já anteriormente, em 2000, Gallo tratava em “Notas deleuzianas para uma filosofia da educação” (p. 157-204), dessa total despotencialização da Filosofia da Educação quando tratada como reflexão sobre educação ou busca dos fundamentos da Educação. Sempre sob cerrada inspiração deleuziana.

O filósofo da educação deve ser um criador de conceitos. (...) deve ser aquele que cria conceitos e que instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de um dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência(s). (2000, p. 182).



Plano de imanência diz respeito à própria malha dos problemas educacionais em sua total abrangência com todos os problemas das demais dimensões do existir humano, a infinitude do caos em que se tece essa existência. Platô Educação que habitamos. Por isso mesmo, o filósofo da educação

deve ter intimidade com os problemas educacionais, sentir-se tocado por eles, senti-los na pele. (...) Com efeito, sendo habitante ou um visitante deste platô, conhecendo seu panorama, o filósofo está apto a reagir aos problemas que ele suscita. Trata-se, então de aplicar a eles, problemas educacionais, o instrumental filosófico. Instaurar, inventar, criar... Um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas; conceitos que ressignifiquem tais problemas e os tornem em acontecimentos, que os façam ganhar consistência (2000, p. 182-183).

Gallo conclui expondo, em apelo incisivo, as condições para que a Filosofia da Educação tenha pertinência e valia em nosso contexto:

É urgente, portanto, que busquemos uma filosofia da educação criativa e criadora, que não seja tão inócua. Ela deve ser perigosa, deve ser o veneno e remédio. É necessário que corramos o risco, que mergulhemos nesse caos povoado de opiniões. Nas margens do Aqueronte, não podemos titubear, com medo de não conseguir voltar do mundo dos mortos. O mundo dos mortos é aqui, quando sucumbimos à opinião generalizada. Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade. Só criando conceitos, assumindo uma feição verdadeiramente filosófica é que a filosofia da educação poderá ter um futuro promissor (p. 184).

Fazer Filosofia da Educação é fazer Filosofia, mas a partir da imanência do mundo da educação.

Em direção análoga caminha o pensamento de Pedro Pagni, em sua avaliação do que tem sido a experiência do pensar a educação no Brasil, nos últimos tempos, particularmente no período que vai de 1930 a 2000, como campo de ensino, de pesquisa e de pensamento. Igualmente inspirado pela proposta filosófica deleuziana, vê na institucionalização da prática da Filosofia da Educação, que ocorre nas décadas finais do século XX um comprometimento da particularidade dessa experiência, reconhecendo, no entanto, que algumas características dessa particularidade, suscitando

um estilo de pensar próximo à arte de superfície, contra uma aspiração de modernização pelo alto que legitimava a posição de certa elite intelectual, à fundamentação das teorias pedagógicas em uma antropologia filosófica e à legitimação da ação pedagógica na figura de um intelectual universal (2011a, p. 1).

Para Pagni, trata-se de “perspectivar uma Filosofia da Educação como arte de superfície do pensar na práxis educacional, mas também para que o seu objeto seja os problemas aí emergentes, alguns deles decorrentes da diversidade étnica e da multiplicidade cultural” (2011a., p. 164).

Em sua avaliação, o autor considera que no debate teórico que envolveu a constituição do campo da Filosofia da Educação um problema nuclear concentrou parte significativa das discussões:

o decorrente das consequências da modernização para a formação humana e o papel assumido pela educação na humanização do homem, sem que esta renuncie ao avanço científico e tecnológico da época. Ora, esse problema emergente nesse período faz com que os sujeitos

que se apropriam de interpretações mais ou menos ortodoxas do neotomismo ao existencialismo fenomenológico, passando pelo pragmatismo e marxismo, se posicionem em relação ao assunto, advogando, muitas vezes, a necessidade de uma antropologia filosófica para sustentar e normatizar a práxis educativa. Para tanto, essa antropologia deveria ser fundamentada em uma ontologia espiritualista ou naturalista, no instrumentalismo filosófico, na sociologia, no materialismo, dependendo da base teórica adotada mais ou menos ortodoxamente pelos sujeitos que elaboram essa posição. Desse modo, a filosofia da educação é alçada à altura dos saberes pedagógicos, pois, a ela caberia a coordenação dos demais ou, mesmo, definir axiologicamente os destinos das ciências da educação (2011a, p. 8).

Ainda que reconhecendo e registrando alguma criatividade em alguns teóricos, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Marilena Chauí, o autor conclui que essa vinculação teórica levou a uma excessiva especialização na prática da Filosofia da Educação, marcada mais pelo apego ao “comentário de textos do que à análise e ao prosseguimento de projetos filosóficos, em que a educação pode ou não ser abordada” (2011a, p. 18). Assumindo as categorias metafóricas deleuzianas, entende que os filósofos da educação brasileiros não têm sido artistas da superfície, mas da altura ou da profundidade, insistindo em ascender aos céus das diferentes metafísicas ou descer aos alicerces de uma suposta fundamentação. A saída vital para a Filosofia da Educação é, pois, praticar-se

como arte de superfície, de modo a pensar filosoficamente os acontecimentos emergentes na práxis e na experimentação de modos de vida que contrariasse ou instigasse a produção de modos de subjetivação constitutivos do ethos do brasileiro, contribuindo para sua (trans)formação. (2011a, p. 19).

## A POTÊNCIA DA REFLEXÃO

Desde a clássica definição da Filosofia da Educação como “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas educacionais”, consagrada por Saviani (1986), estudiosos vinculados a variadas vertentes paradigmáticas admitem que fazer filosofia da educação é praticar um exercício reflexivo, cujos conteúdos se relacionam, direta ou indiretamente, com a educação. Talvez por isso mesmo é pouco explicitado o questionamento da reflexão tal como colocado por Gallo, pois entender o filosofar como praticar uma reflexão tornou-se uma posição bastante consensual e generalizada. Vou dar apenas alguns exemplos, começando por Ghiraldelli Jr, que diz que a Filosofia da educação pode ser definida como uma reflexão em favor da educação, cabendo-lhe fazer uma justificação e uma fundamentação da pedagogia (2006, passim p. 36-38).

Adalberto Dias de Carvalho (2011) considera que cabe à Filosofia da Educação o

uso da função utópica enquanto exercício criativo, crítico e contínuo do esforço de descentração relativamente ao real científico e prático, detem um enorme potencial de sustentação e renovação da própria atividade utópica da educação enquanto esta não meramente prescritiva de normas e de valores, mas também enunciativa de ideais que desafiem o conformismo. (...) A filosofia, importa realça-lo, é a atividade que nos permite o distanciamento crítico, não nos deixando enclausurar inclusive dentro da nossa própria cultura. Condição para identificarmos e transformarmos os problemas enunciados – ou outros --- emergentes da educação em problemáticas para a educação (2011, p. 56-57).

Também José Pedro Fernandes apela para a função utópica da Filosofia da Educação. Com efeito, para ele, ela deve

convocar a capacidade imagética e utópica da inteligência e avançar com a modéstia do método ensaístico. Implica isso que o pensar filosófico sobre a educação acautele a projeção dos cenários possíveis, as ficções heurísticas, de modo inteligente e não com base numa ideologia das memórias e numa ontologia dos fundamentos (passe o pleonasma) e dos arquétipos (passe do duplo pleonasma). Não sabemos o que acontecerá, mas temos que aplicar os instrumentos inteligentes que são as idéias para nevegar no mar das incertezas e na indeterminação (palavras tão caras ao pragmatismo), para avançar para um caminho que ainda não existe (2011, p. 282).

Os dois pensadores portugueses atribuem à Filosofia da Educação um perfil processual ensaístico, concebendo-a como uma narrativa aberta, crítica e criativa, um pensar mais abrangente e livre, de cunho reflexivo.

Igualmente na linha de conceber a Filosofia da Educação como atividade de cunho de reflexão, caminha o pensamento de Pedro Goergen, para quem ela

precisa desfazer as aparências do objetivo, expressar o emudecido, dizer o indizível, manifestar o oculto; trazer à tona o submerso, revelar conflitos e contradições, e, sobretudo, reconhecer o presente como histórico. Rompendo as teias do percurso pré-traçado, fixo e determinado, as contradições podem transformar-se em ponto de partida da experiência formativa. (...) precisa recuperar a experiência do concreto, do outro, e, ao mesmo tempo, dos conceitos (2011b, p. 145).

É próprio da filosofia e, portanto, também da Filosofia da Educação distanciar-se da realidade para, a partir desse distanciamento crítico, poder refletir com mais propriedade sobre ela. As perguntas que a Filosofia da Educação faz ou

deveria fazer à prática educativa dizem respeito ao que significa esta prática desde o ponto de vista da formação humana, da epistemologia, da ética, da estética, da política, da visão de mundo e da vida. Por isso, a Filosofia da Educação deve falar da realidade e, sobretudo, fazê-la falar (2011, p. 146)

Para Pedro Goergen, a Filosofia da Educação precisa fazer uma hermenêutica do real. “Por isso mesmo, a Filosofia da Educação não poder ser uma vendedora nem de sonhos nem de ilusões. A ilusão levaria à paralisia e o sonho à euforia. Ambos negam a dialética, suposto fundamental de uma adequada hermenêutica do real” (2011, p. 148).

Como podemos ver por essas breves referências, a discussão sobre a natureza e a pertinência da Filosofia da Educação desenvolve-se trabalhando três aspectos distintos, sem que se dê a eles o devido destaque, de modo que o debate se tornasse mais claro.

Um primeiro aspecto diz respeito à destinação prática da Filosofia da Educação, é o seu para que. A que ela veio no contexto do processo social e educacional como um todo. É a perspectiva da utilidade, da pragmaticidade. O que se quer quando se pleiteia a necessidade da Filosofia da Educação, quando se defende sua relevância. Parece consenso entre os que pensam a educação que filosofar sobre seus diversos aspectos não é uma atividade diletante, nem mesmo meramente contemplativa, mas ela se legitima por ser um saber útil aos educadores práticos quando, no dizer de Ghiraldelli Jr., “instrumentos pedagógicos capazes de auxiliar os professores no interior das salas de aula” (2000, p. 81). Está então em pauta a destinação social da Filosofia da Educação, vista como uma atividade relevante, apta a contribuir para o aprimoramento da prática educativa. Posição consensual vinculada a sua matriz mais abrangente, a de que todo saber, todo conhecimento, se legitima em função dos benefícios que traz à prática geral dos humanos (SEVERINO, 2001). Sob este aspecto, a atividade filosófica é vista em relação a seus resultados, suas finalidades se colocando sempre fora dela mesma, em se tratando sempre

de um alcance para além da esfera do epistêmico. Trata-se de uma justificativa extra-filosófica, de uma legitimação político-social. É da esfera da relevância social do conhecimento.

Mas reconhecer esse *telos*, seja ele de cunho pessoal ou social, não esgota o problema. É preciso saber quais os mediadores dessa possível eficácia. Aqui se trata dos conteúdos que essa modalidade de saber mobiliza concretamente. Está em pauta a quididade tratada pelo discurso desenvolvido. Por exemplo, quando se afirma que a Filosofia da Educação deve desenvolver uma antropologia filosófica, construindo uma imagem do ser humano, como ente individual ou social, ou que lhe cabe simplesmente desenvolver um discurso linguístico sobre a linguagem, analisando os termos e conceitos postos pelas ciências e pelas práticas educacionais, ou ainda quando lhe é estabelecido que deve buscar os fundamentos da prática educativa, em todos esses casos, está se tentando definir a Filosofia da Educação pelo seu conteúdo.

E aqui já se manifestam concepções divergentes, diferenciando diferentes concepções de Filosofia da Educação, opções que se fundamentam nos paradigmas filosóficos que são seguidos. Assim, numa perspectiva de cunho mais técnico-científico, ela se constituirá de um discurso explicativo e normativo sobre o conhecer e o agir, sobre conceitos e valores, visando configurar uma referência objetiva para a ação. (SEVERINO, 2000; GHIRALDELLI Jr. 2000).

Já na perspectiva atual inspirada na Filosofia Analítica, a Filosofia da Educação se vê como encarregada tão somente de clarear os termos e os conceitos, postos em prática pelo discurso teórico sobre a educação. Desse ponto de vista, ela é Filosofia da Linguagem da Educação, discurso sobre o discurso específico do território educacional.

Mas ainda há uma terceira dimensão que se envolve na discussão do estatuto da Filosofia da Educação: como se pode fazer Filosofia da Educação? O que vem a ser o ato de pensar filosoficamente a educação. Questão que se generaliza e se expande: é preciso averiguar o que é filosofar

em geral. (MAZZOTTI, 2000; GHIRALDELLI JR., 2000; GUIMARÃES, 2000; CHAVES, 1999).

É sob esta perspectiva que se coloca a dimensão propriamente epistemológica da Filosofia e da Filosofia da Educação, seu problema crucial e, certamente, o que tem a mais difícil abordagem. Está em pauta a própria possibilidade do filosofar e onde se enraízam e se diferenciam, especificando-se como atos epistêmicos, as matrizes diferenciadoras das diversas concepções do estatuto íntimo da Filosofia da Educação e, conseqüentemente, da sua identidade. Assim, quando se afirma que a Filosofia, em geral, e a Filosofia da Educação, em particular, é uma atividade reflexiva ou então uma atividade criadora de conceitos, está-se referindo ao modo do exercício do próprio ato de pensar, de conhecer.

Desse modo, quando Silvio Gallo defende que filosofar é criar conceitos, está se referindo ao sentido do filosofar como exercício da subjetividade, ao como se dá o processo em si de filosofar. Mas, até aí, criar conceito não se opõe necessariamente, a refletir. Ao que parece, essas duas atividades não são incompatíveis entre si. São, pois, três questões envolvidas quando está em pauta estabelecer a identidade, o estatuto da Filosofia da Educação. Ocorre que nem sempre esta complexidade é devidamente considerada ao se discutir esta questão. Às vezes, a argumentação se restringe ao para que, à finalidade da Filosofia da Educação, outras vezes, se trata do seu o que, de sua quididade, outras vezes ainda o foco é o seu como, a sua processualidade, a sua possibilidade epistêmica. Daí a confusão, quando se critica a Filosofia da Educação por sua pretensão em buscar fundamentos, está se questionando sua pretensão em atingi-los; já quando se a critica por pretender ser uma reflexão, a referência é feita a sua processualidade. Tais críticas não se colocam num mesmo patamar.

Com efeito, como refletir sem criar conceito? Reflexão, como conceito incorporado pela epistemologia, não se exaure em sua significação de fenômeno do comportamento mecânico



da luz, vai muito além, significando “concentração do espírito sobre si próprio”, se desdobrando em múltiplas formas de expressar exercícios da subjetividade: meditar, pensar, atentar, apreciar, apreender, cogitar, considerar, estabelecer nexos e também criar e recriar conceitos. E se definir a Filosofia como reflexão a despotencializa, defini-la apenas como criação de conceito, despotencializa a reflexão, negando-lhe uma densidade maior que lhe é plenamente legítima, da perspectiva epistemológica.

### CONCLUINDO

A Filosofia, como de resto todo o conhecimento humano, não se legitimaria se não participasse da tarefa de construir sentido para a existência humana. Se se limitasse a ser um exercício meramente contemplativo, situando-se numa esfera lógica e abstrata, ou se se reduzisse a uma tecnicidade lingüística, ela não adquiriria legitimidade. Tornar-se-ia um diletantismo alienante, sem sensibilidade à problemática do existir histórico dos homens. Aliás, impressiona ver que todos os pensadores, que foram considerados filósofos em nossa tradição cultural, nunca perderam de vista essa destinação de seu pensar, mesmo quando a expressão de seu pensamento não enfocara explicitamente essa temática. Por isso, insisto em reiterar que a Filosofia torna-se sempre Paidéia (SEVERINO, 2001).

É esse o modo pelo qual a Filosofia demonstra e realiza sua “utilidade”. Contribui com a vida real das pessoas, explicitando sentidos para sua existência histórica. E, no caso da Filosofia da Educação, faz isso explicitando sentidos norteadores para a prática educativa, em íntima colaboração e parceria com as demais modalidades de conhecimento, com as demais ciências e saberes da educação. E certamente ela desempenha sua tarefa construindo. Pois o que esse campo se propõe a fazer é, em primeiro lugar, tomar a Educação como seu tema, como seu objeto de estudo; em segundo lugar, quer contribuir para a explicitação, no seio da prática educativa,

dos sentidos formadores, em termos de conceitos e valores, que nela estão envolvidos, procurando assim delinear um sentido abrangente para o existir histórico dos homens, sem se transformar numa nova metafísica, e em íntima colaboração com as ciências e as artes, igualmente envolvidas na tarefa educativa.

Essa atribuição da Filosofia da Educação desdobra-se em três tarefas mediadoras simultâneas: uma tarefa epistemológica, uma tarefa axiológica e uma tarefa ontológica.

Ao desempenhar sua atribuição epistemológica, a Filosofia da Educação discute a constituição do campo epistêmico da educação, compartilhando com os profissionais da área a preocupação com o alcance científico da esfera educacional. Busca evidenciar os processos e o alcance do próprio conhecimento no campo educacional. Na condição de prática intencionada e intencionalizadora, a educação se torna um objeto de mais difícil apreensão do que nas demais Ciências Humanas, ficando um conhecimento sem possibilidades de estabelecer leis e teorias com o perfil desenhado pela ciência tradicional. Mas, ao mesmo tempo, não pode se guiar pelo espontaneísmo ou pelo senso comum. Além disso, por lidar substancialmente com ferramentas simbólicas, produto primicial da subjetividade, a educação é terreno fértil para o vicejar da ideologia, o que compromete, no seu núcleo, os objetivos e fins por ela visados. Daí a necessidade de uma constante vigilância crítica para, até onde lhe for possível, escoimar teoria e prática educacionais de seus enviesamentos ideológicos.

O terreno da explicitação de valores que deem sentido à prática educativa não é menos fluido do que aquele que se refere aos conceitos. Tanto mais que, na cultura atual, o agir não mais pode ser sustentado em referências transcendentais, de cunho metafísico ou religioso. Mas isso não dispensa o educador de se pautar em valores consistentes que norteiem sua ação interventiva sobre as pessoas que se busca educar, sem ferir sua dignidade. Eis aí uma tarefa delicada e difícil

nas coordenadas histórico-sociais da atualidade. É aqui que se situam as envolventes relações da educação com a ética, com a estética e com a política (LOMBARDI/GOERGEN, 2005). Busca, assim, desvendar os intrincados meandros da prática, sem se reduzir a uma tecnologia, a uma sabedoria ou a uma pura estética da existência.

Também é imprescindível, apesar da grande dificuldade, que a Filosofia da Educação desempenhe atribuição ontológica, buscando desenhar um retrato real da condição humana, no contexto de sua existência história. E isso sem se respaldar em princípios metafísicos abstratos ou em dogmas religiosos transcendentais. Constitui-se então como esforço para desenhar uma imagem do homem, que não seja aquela de uma essência eterna e etérea do mesmo. Espera-se, pois, da reflexão filosófico-educacional que ela explore, para educadores e educandos, o significado da condição humana, colocando-lhes assim a questão antropológica, questão a ser equacionada por intermediação da reflexão filosófica sobre a condição histórico-social da existência dos homens.

Não se trata nem de pensar “pelas alturas”, perdendo-se no transcendental, nem de imergir nas “profundezas”, buscando alicerces ocultos, mas de pensar na imanência, na superfície, onde a realidade histórica dos homens se tece concretamente.

Buscar o sentido não descobrir algo que já estava lá, escondido, encoberto, inscrito, mas é construí-lo, doá-lo, desenhá-lo. O sentido não está inscrito em tábuas de leis ditadas por uma entidade divina, nem nas leis determinísticas estabelecidas pela natureza e desvendadas pela ciência, nem naquelas impostas pela força de culturas históricas que se tornaram hegemônicas pela força. Os homens é que devem estabelecer, de acordo com critérios que eles mesmos precisam definir, os sentidos de que vão dotar sua existência histórica, num infundável processo de busca, marcado por um ingente esforço de tornar essa existência mais suportável e humanamente digna.

Em que pese o retrato pelo qual hoje o conhecimento científico mostra a precariedade, a contingência, a pura objetividade humana, uma modesta espécie no meio de tantas outras, feita de muita precariedade (CORTELLA, 2000): a pequenez do homem frente ao cosmos, como mostra a Física e a Antropologia; a radical naturalidade, a total dependência frente aos condicionantes biológicos, psíquicos, sociais e culturais, como o demonstraram os estudos germinais de Marx, Freud, Nietzsche, à frente de tantos outros, a condenação persiste. Apesar desse condicionamento radical, somos convidados a doar sentido, pois até o completo absurdo funcionaria como um sentido. Até quando suicida, o homem está demonstrando, em sua máxima crueza, o seu embate com o sentido. Portanto, somos condenados ao sentido e a buscá-lo, qualquer que seja a forma de cumprir essa exigência.

Daí a pertinência da atitude hermenêutica: ela é humilde, despreziosa, se comparada à petulância ambiciosa das epistemologias iluministas. Por aí, incorpora as contribuições das críticas pós-modernas e suas associadas. Assim, o humanismo não é uma conclusão de modo metafísico de ser do homem, de sua essência, de sua substancialidade. Mas uma tarefa e uma meta. O homem não tem uma razão de ser, ele pouco pode afirmar quanto a ela, mas lhe cabe dar-se uma razão de ser.

O conhecimento, no seu sentido abrangente, abarca da filosofia ao senso comum, passando pela ciência. É a única ferramenta disponível para a espécie cumprir essa tarefa. A única fonte é o “amor mundi”, como coloca Hannah Arendt. Tendo a ler, é o único pressuposto do existir, é um requisito a ser admitido aprioristicamente, gratuitamente. É ele ou o impulso vital cego, inebriado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. Betânia B. *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca da identidade*. Belo

Horizonte: UFMG, 1997. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca da identidade*. Perspectiva. 16 (p. 45-61. jan./jun.1998).

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da Anped*. Belém: Educpa, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida. *Educação: A Filosofia e a filosofia da educação auxiliando a compreender o seu significado*. Cadernos PUC, São Paulo, n.34, p. 63-80, 1989.

CARVALHO, Adalberto D. Filosofia da Educação e contemporaneidade: entre a crise e a esperança. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (orgs.) *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011 b p. 46-57.

CHAVES, Eduardo O. C, A Filosofia da Educação e a análise dos conceitos educacionais. In: Rezende, Antônio M. de. (org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 111-140.

CORTELLA, M. Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/Inst. Paulo Freire, 2000.

FERNANDES, J. Pedro. O futuro na Filosofia da Educação: uma incursão pragmatista. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (orgs.) *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011 b. p. 274-282.

GALLO, Sílvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: Bicudo, M. Aparecida & Silva Jr, Celestino (org). *Formação do educador*. vol. 2. São Paulo, Unesp, 1997. p. 107-118.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito*. Eccos. São Paulo, v. 9, n. 2. P. 262-284. Jul/dez 2007.

\_\_\_\_\_. Notas deleuzianas para uma filosofia da educação. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (org.) *O que é filosofia da educação?* 2 ed Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 2006.

GOERGEN, Pedro. Filosofia da Educação entre a integração e a emancipação. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (orgs.) *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011, p.135-149.

GUIMARÃES, Carlos E. Filosofia, lógica e educação. In: NAGLE, Jorge (org.). *Educação e linguagem*. São Paulo, Edart, 1976. p. 99-144.

LOMBARDI, J. Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAZZOTTI, Tarso. Filosofia da Educação: uma outra filosofia. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (org.) *O que é filosofia da educação?* 2 ed Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 185-204.

PAGNI, Pedro. *Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do e na educação?* Trabalho apresentado no I Congresso da ALFE. Campinas. 2011 a.

\_\_\_\_\_. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte de superfície. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antonio J. (orgs.). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011 b. p. 150-166.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na formação do educador. In: *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo: Cortez, 1986. p.17-30.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (org.) *O que é filosofia da educação?* 2 ed Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.

\_\_\_\_\_. A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. In: Rocha, Dorothy, *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. p. 09-36.

TOMAZETTI, Elizete M. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí:Unihjui, 2003.

**Data de recebimento:** novembro de 2013

**Data de aceite:** junho de 2014