



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Back, Rainri

Por uma concepção filosófica da educação

Educação e Pesquisa, vol. 45, e205293, 2019

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634201945205293

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859101060>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Por uma concepção filosófica da educação

Rainri Back¹

ORCID: 0000-0002-4015-3859

Resumo

O tema geral deste ensaio é a pergunta: o que é filosofia da educação? Seu propósito específico consiste em se contrapor ao que pode ser considerado uma concepção escolar de educação. Segundo tal concepção, a educação seria, basicamente, o exercício de uma profissão em que caberia ao professor ensinar alguma coisa ao(s) estudante(s). Ao concebê-la assim, restaria à filosofia da educação a tarefa de mediar um debate entre teorias pedagógicas cuja finalidade seria orientar a prática docente. Portanto, ela própria, a filosofia da educação, não se ocuparia diretamente da educação enquanto um problema filosófico. Este ensaio, por sua vez, se propõe a defender outra perspectiva. A filosofia da educação deve ser compreendida como filosofia, ao invés de ser reduzida à mediação de um debate entre outras teorias. Para tanto, é fundamental resgatar aquilo que caracteriza uma atividade filosófica para, somente então, definir o que deve caracterizar a filosofia da educação. Como consequência, ela pode reassumir sua posição para elaborar, enfim, uma concepção filosófica de educação e, finalmente, fazer jus à sua condição de filosofia. Por fim, este ensaio apresentará a educação como uma experiência universal em que o ser humano procura desenvolver as possibilidades de sua humanidade. E a característica fundamental dessa experiência é a transformação interminável do ser mesmo de quem a realiza, no intuito de afirmar a sua singularidade. A hermenêutica fenomenológica, compreendida, em particular, a partir da perspectiva de Heidegger e Gadamer, é o método pelo qual este ensaio realizará seu propósito.

Palavras-chave

Filosofia – Educação – Experiência – Transformação – Singularidade.

¹ – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Contato: rainri.back@yahoo.com.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945205293>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

For a philosophical conception of education

Abstract

The general subject of this essay is the question, what is philosophy of education? Its specific purpose is to confront what may be considered a “schooled conception” of education. According to this conception, education would be basically the exercise of a profession in which the teacher should teach something to the student(s). By so conceiving it, it philosophy of education would merely mediate the debate between pedagogical theories whose purpose is to guide teaching practice. Therefore, philosophy of education itself would not be directly concerned with education as a philosophical problem. This essay, in turn, aims to argue for another point of view. Philosophy of education should be understood as philosophy rather than being reduced to a mediator in a debate among other theories. Therefore, it is essential to rescue what typically philosophical activity and then define what philosophy of education should be. As a result, philosophy of education can resume its position to elaborate a philosophical conception of education and, finally, to do justice to its condition of philosophy. Finally, this essay will conceive education as a universal experience through which human beings seek to develop the possibilities of their humanity. And the fundamental aspect of this experience is the endless transformation of the very being of the person who performs the experience, in order to establish their singularity. Phenomenological hermeneutics, taken from Heidegger’s and Gadamer’s point of view, is the method by which this essay will accomplish its purpose.

Keywords

Philosophy – Education – Experience – Transformation – Singularity.

Apresentação do problema

Tarso Bonilha Mazzotti (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 185ss) escreveu um artigo intitulado *Filosofia da educação, uma outra filosofia?*, em que ele se propõe a responder a uma pergunta que também motiva este ensaio: o que é filosofia da educação? Embora haja alguns pontos obscuros para mim no artigo, a proposta geral me parece clara. Segundo ele, a filosofia da educação deve ser considerada uma metateoria, uma teoria sobre outras teorias acerca da educação. Todas elas visam a um objetivo comum: indicar um caminho eficaz que oriente a prática educativa. Porém, com frequência, tais teorias conflitam entre si e, por consequência, a ação pedagógica acaba ficando sem uma orientação precisa. Então, torna-se necessária a intervenção de um juiz, de alguém com competência para coordenar esse debate interdisciplinar. É o que cabe à filosofia da educação, segundo Mazzotti. Para mediar o conflito, ela deve assumir a tarefa de elucidar tais teorias por meio de uma análise lógica, dialética e retórica.

É uma proposta interessante, sem dúvida, e até certo ponto bem justificada. Todavia, podem ser igualmente interessantes e possíveis outras maneiras de compreender a filosofia

da educação. Assim, pretendo apresentar aqui, neste ensaio, uma possibilidade alternativa de resposta à pergunta: o que é filosofia da educação? Para justificá-la, parece-me importante problematizar ao menos duas pressuposições das quais Mazzotti parte para elaborar sua perspectiva. Graças à condição mesma de pré(sub)posições, elas não aparecem explicitamente no artigo, mas apenas se insinuam aqui e ali; permanecem em um âmbito prévio, subjacente à posição defendida, como qualquer pressuposição. Portanto, será necessário trazê-las à luz e, assim, assumir o risco de atribuir a alguém uma posição que, obviamente, não está manifesta de modo claro. Todavia, não vejo saída. Em uma argumentação, o que deve ser criticado não são as conclusões, mas sim as premissas, que nem sempre são apresentadas de maneira explícita.

Primeiro, Mazzotti atribui à filosofia da educação um lugar secundário, por assim dizer, dentre as investigações dedicadas à educação. Explico-me. Baseado na perspectiva de Brezinka (1992), Mazzotti (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 192) situa a filosofia da educação em um “nível metapedagógico”. Enquanto as teorias pedagógicas se encarregariam de investigar diretamente a coisa mesma chamada educação, à filosofia da educação restaria outra tarefa. Ela deveria investigar não exatamente a própria educação, mas, antes, caber-lhe-ia analisar a estrutura cognitiva de certos conhecimentos, estes sim dedicados à educação. A análise consistiria em “aferir [as] qualidades lógicas”² (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 199) de tais conhecimentos, a fim de saber se eles apontam para ações pedagógicas realmente eficazes. Por consequência, tais conhecimentos estariam em um primeiro plano em relação à coisa mesma investigada, a educação; já a filosofia da educação a abordaria apenas indiretamente, em um segundo plano.

Ora, por que a filosofia da educação deveria assumir tal posição? Seria possível, creio, presumir a resposta de Mazzotti. Ora, porque há a necessidade racional, diria ele (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 198), de coordenar as diversas ciências dedicadas a investigar as práticas educativas. Tudo bem, mas por que logo a filosofia da educação deveria definir seu perfil a partir da satisfação de tal necessidade? É fundamental compará-la com outras variações similares da filosofia – a filosofia da linguagem, a filosofia do conhecimento, a filosofia da arte e assim por diante. Nenhuma delas se situa em um lugar secundário em relação à coisa mesma em virtude da qual elas se constituem como filosofia, respectivamente, à linguagem, ao conhecimento e à arte. A filosofia da linguagem, por exemplo, investiga a linguagem, ao invés de se resumir à coordenação de possíveis conflitos entre a linguística, a psicologia e a sociologia da linguagem.³

Logo, não parece haver razão suficientemente boa para relegar a filosofia da educação a um plano metateórico no âmbito das investigações dedicadas à educação. Ademais, há outra pressuposição ainda mais problemática no artigo de Mazzotti. Ela concerne à ideia mesma de educação. Como Mazzotti (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 192, 193, 198, 200, 202) sugere em vários pontos, a educação deve ser considerada como o

2- Ou quase lógicas, com ele poderia acrescentar, a fim de lembrar o que Ghiraldelli JR. (2002, p. 187-188) chama de aspectos dialéticos e retóricos de um conhecimento.

3- Portanto, pouco valeria, para defender Mazzotti, evocar a natureza interdisciplinar da educação, no intuito de justificar o lugar secundário da filosofia da educação. A linguagem, por exemplo, também atrai para si a atenção de diversas ciências, nomeadamente, a sociologia, a psicologia e a linguística. Mesmo assim, a filosofia não se limita à mera análise da estrutura lógica ou “quase-lógica” desses conhecimentos, deixando para eles a tarefa de investigar a própria linguagem.

exercício de uma profissão; ele tende a compreendê-la como uma prática realizada em instituições específicas. Aí, de modo geral, alguém considerado educador assume a tarefa de “modificar as crenças e atitudes” de outras pessoas consideradas educandos. Mas, questiono-me, a educação estaria mesmo confinada a tais limites? Ela não poderia ser compreendida como algo mais amplo, tão amplo até quanto à linguagem?

É assim que a educação será pensada aqui, como uma experiência humana tão universal quanto pode ser a própria linguagem. Dada tamanha universalidade, a educação naturalmente acaba resistindo ao modo pelo qual Mazzotti tende a compreendê-la; ela resiste à possibilidade de ser algo sujeito a técnicas, que as teorias pedagógicas deveriam elaborar e cuja eficácia a filosofia da educação deveria assegurar. Antes, ela viceja nos recônditos mais fundamentais da existência humana, pois basta estar no mundo para lidar com a educação. Não há nada, nenhuma experiência humana, que não envolva a necessidade de se transformar, de se tornar alguém diferente daquele que vinha sendo quem era. É o que compreenderei aqui por educação. Ela concerne muito mais à necessidade geral, pura e simples de se tornar alguém, seja quem for.

A perspectiva desde a qual eu abordarei a educação neste ensaio se baseia sobremaneira em uma posição prévia: a hermenêutica fenomenológica. Para Mazzotti, aqui eu esbarraria em um problema para o qual não haveria uma solução incontroversa, como ele (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 187) próprio sugere. Qual filosofia eu estaria aplicando à educação neste ensaio? Eis a questão de onde deveria partir uma abordagem da pergunta “O que é filosofia da educação?”. Porém, como ele (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 186) mesmo conclui, trata-se de uma decisão injustificável, sujeita, portanto, à livre escolha de quem exercita a filosofia da educação. Mas, mesmo se fosse possível justificar a escolha da filosofia que deveria ser aplicada à educação, uma questão prévia deveria ser respondida. Por que a filosofia da educação seria a aplicação de uma filosofia à educação?

Sim, Mazzotti (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 185, grifo meu) simplesmente parte de “uma das caracterizações da filosofia da educação”, assim ele a apresenta,⁴ segundo a qual ela seria a “aplicação de alguma filosofia”. Mais uma vez, pergunto: por que a filosofia da educação deveria ser a aplicação de uma filosofia à educação? Por acaso, os filósofos interessados em pensar a linguagem, o conhecimento e a arte, primeiro, escolheram uma filosofia e, depois, a aplicaram àquelas coisas? Ou eles apenas consideraram a linguagem, o conhecimento e a arte problemas essencialmente filosóficos e se empenharam em pensá-los filosoficamente? Por que não considerar também assim a educação, *em princípio*? Por que não a considerar algo essencial ao ser humano, sem o qual ele não poderia ser o que é, como é próprio de um problema filosófico?

Ademais, a própria noção de aplicação aí implícita já seria por si um problema, sobretudo, para quem parte de uma perspectiva hermenêutica. Mazzotti não esclarece o que ele compreende por aplicação, o que me obriga arrancá-lo das entrelinhas do artigo. Para ele, aplicar significaria utilizar conhecimentos oriundos de um campo, a filosofia, para resolver problemas situados em outro campo da experiência humana, a educação.

4- Ele não a contextualiza historicamente, mas apenas inicia o artigo com a seguinte afirmação: “Uma das caracterizações da filosofia da educação considera-a uma aplicação de alguma filosofia” (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 185).

Decerto, aqui não pretenderei aplicar a hermenêutica à educação. Antes, como já sugeri, a hermenêutica é a própria posição prévia a partir a qual eu estou (pré)disposto a ver e *conceber filosoficamente a educação*;⁵ ela é a perspectiva mesma a partir e em virtude da qual a experiência da educação se manifesta para mim segundo uma maneira particular. Aqui, portanto, não haveria primeiro algo chamado educação, sobre o qual eu aplicaria depois algo chamado hermenêutica.

Enfim, a finalidade última deste artigo consiste em estabelecer uma concepção filosófica da educação. Para mostrar a particularidade de tal modo de concebê-la, conviria distingui-la esquematicamente do que eu chamo de concepção escolar da educação. Aí, a educação seria uma atividade prática de cuja incumbência se encarregam certos profissionais, os professores, que trabalham para instituições de ensino. Como elas se propõem a disciplinar as atitudes e as crenças dos estudantes, caberia à filosofia contribuir para a realização dessa finalidade prática. Nas seções seguintes, empenhar-me-ei em pensar a educação em sentido bem mais amplo. Eu a considero uma experiência tão fundamental que poderia ser definida como a busca incessante do ser humano por uma forma. Ela, a forma, procura satisfazer um anseio humano básico – lidar com o fato inexorável de ser alguém absolutamente singular no mundo!

O que significa conceber filosoficamente uma coisa?

Certamente, há muitas maneiras de responder a tal pergunta, sobretudo, porque ela envolve um problema tão controverso quanto a própria definição da filosofia. Como já indiquei, a posição prévia de onde eu estou partindo neste ensaio se baseia consideravelmente na tradição da hermenêutica, na qual destaco Heidegger e Gadamer. Bom, aqui alguém poderia perguntar: por que ela, a hermenêutica, forma a sua posição prévia, em vez de outra perspectiva qualquer? Ora, uma pergunta assim pressupõe a possibilidade de justificar algo para o qual, rigorosamente, não pode haver justificação. Aristóteles (2005b, p. 345) encerra os *Analíticos posteriores* com a conclusão segundo a qual não pode haver demonstração dos princípios de onde parte uma investigação. E a posição prévia é o âmbito onde se encontram os princípios em virtude dos quais alguém apreende as coisas tal como lhe é possível apreendê-las.

Enfim, há uma única “razão”, e acentuo as aspas aqui, pela qual a hermenêutica me induz a considerá-la uma referência fundamental para compreender a filosofia. Ela me proporciona a posição graças à qual eu reúno as condições para intuir a filosofia de modo tal que ela revele os aspectos pelos quais eu posso reconhecê-la como filosofia. De antemão, já assumo sem qualquer receio uma possível circularidade lógica da minha justificação para adotar a hermenêutica como posição prévia. Aliás, a linearidade do raciocínio lógico caduca quando se trata de expor experiências mais fundamentais. Assim, em lugar da lógica, só mesmo a fenomenologia, tão cara à hermenêutica desde Heidegger, pode enfrentar dignamente o desafio aqui proposto. A fenomenologia é compreendida

5- Para esclarecer o que compreendo por posição, visão e concepção prévias remeto a *Ser e tempo*, em particular, ao parágrafo 32. Infelizmente, dado a limitação editorial de páginas de um artigo, não posso me deter em tais pontos aqui.

aqui como o método pelo qual a hermenêutica se põe no nível mais básico da intuição onde principia qualquer interpretação de algo.

Só em tal nível é possível compreender o que Heidegger revela sobre a filosofia, pois, ao invés de uma demonstração lógica, ele faz ver fenomenologicamente onde ela nasce. Não pretendo segui-lo à risca, mas apenas me apropriar dos pontos mais importantes da perspectiva que ele abre na conferência *Que é isto – a filosofia?* Portanto, não me furtarei de interpretar mais livremente o que pensam, por exemplo, Platão e Aristóteles em alguns momentos da exposição; nem me acanharei ao recorrer a Gadamer para enriquecer em certos pontos a exposição de Heidegger sobre o que define a filosofia. Em suma, os filósofos evocados aqui não devem fazer por mim o que eu mesmo deveria fazer, a saber: pensar. Eles devem apenas me situar na posição que julgo mais adequada para ver certas coisas. Daí em diante, cabe a mim – e a ninguém mais! – responder ao modo como as coisas se mostram desde tal posição.

Pois bem. Não há, creio, maneira melhor de iniciar uma exposição sobre o que define a filosofia do que retomar Platão. Ela se origina com *thaumázein*, conforme o diálogo *Teeteto* (PLATÃO, 2006, p. 63, 155d).⁶ A tradução mais comum da palavra grega *thaumázein* tem sido espanto, mas haveria outras possibilidades: perplexidade, maravilhamento ou assombro. Porém, todas elas se encontram em um ponto comum. É uma disposição de ânimo, um *páthos* muito particular, o que fundamentalmente origina a filosofia. Segundo Heidegger (1999, p. 38), “*páthos* remonta a *páskhein* [...] sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se convocar por”. Estes dois últimos significados apontam para algo importante. Alguma coisa convoca o ser humano e, ao fazê-lo, suscita a disposição de ânimo necessária para inspirá-lo a pensar filosoficamente. Mas o que o convoca?

Há dois diálogos em que Platão responde explicitamente ou apenas insinua uma resposta à pergunta sobre aquilo que convoca o ser humano e, assim, provoca-lhe espanto. Primeiro, no diálogo *Teeteto*, o jovem matemático se sente perplexo ao refletir sobre a relação paradoxal entre ser e devir, a propósito da teoria de Protágoras. Teeteto diz: “Pelos deuses, Sócrates, caio na perplexidade quando reflito em todas essas coisas e, por vezes, [...] experimento uma vertigem” (PLATÃO, 2007, p. 63, 155c). Segundo, no diálogo *Sofista*, o Estrangeiro também se declara perplexo em relação a um problema, senão igual, ao menos, muito semelhante. Ele pergunta a Teeteto: “[...] o que desejais designar quando proferis a palavra *ser*?”. Então, responde: “Pois é evidente que estivestes sempre cientes do que é, enquanto nós, que no passado julgávamos sabê-lo, estamos agora mergulhados na perplexidade” (PLATÃO, 2007, p. 202, 244a).

É algo muito simples, singelo, o que provoca a perplexidade: que as coisas sejam; é o próprio ser das coisas, enfim, o que convoca o ser humano! Quando se deixa levar pela convocação do ser das coisas, elas insuflam no ser humano o *páthos* graças ao qual lhe é possível pensar filosoficamente. Ora, alguém objetaria, uma disposição de ânimo não equivale ao que o senso comum compreende por vivências subjetivas ou impulsos irracionais? Assim, como a irracionalidade poderia originar uma atividade manifestamente

6- Como estou me baseando em Heidegger neste momento do ensaio, respeitarei o uso em grego antigo de algumas palavras-chave, tal como Heidegger costuma fazer.

racional, a filosofia? Interpretações assim apenas se deixam levar por aquela persuasão típica da tradição, que consiste em induzir as gerações seguintes a retransmiti-la adiante tal como ela vinha sendo cultivada. Então, bastaria admitir acriticamente as traduções comuns da palavra *páthos*: desejo, sentimento ou, conforme lembra Heidegger (1999, p. 38), paixões, turbilhão afetivo.

Para compreendê-la sob outra perspectiva, sigo a ousadia da hermenêutica pela qual Heidegger interpreta os textos gregos, inspirado nos princípios da fenomenologia. Ele traduz *páthos* por disposição, ou também disposição de ânimo. Ela, a disposição de ânimo, não se opõe à razão nem consiste em impulsos irracionais nem se situa em um lugar comumente compreendido por dentro, em oposição a fora.⁷ Antes, ela é fundamentalmente um aspecto característico do fato de o ser humano existir sempre aberto para algo que pode ser ele próprio, os outros ou qualquer coisa. Tal abertura direcionada para algo se realiza sempre em alguma tonalidade, que é a disposição de ânimo. Portanto, ela matiza, com variações de intensidade, a abertura da existência humana. Medo, expectativa, aprazimento, anseio, concentração etc. são diversos matizes, tons, pelos quais o ser humano existe aberto às coisas.

Cada disposição de ânimo, conforme a intensidade da ocasião, desperta certas competências humanas. Medo, por exemplo, não tende a despertar a competência para pensar filosoficamente sobre o que amedronta, mas sim para buscar meios eficazes para se livrar de algo. Ora, no caso em apreço neste ensaio, o espanto desperta especificamente a competência humana para o pensamento filosófico. A palavra grega pela qual, na *Metafísica*, Aristóteles (2005a, p. 11, 982b 9) nomeia tal competência é *episteme*, cuja tradução mais consagrada tem sido ciência. Também aqui, Heidegger ousa sobremaneira ao traduzi-la por competência, habilidade: “A palavra *episteme* deriva do particípio *epistámenos*. Assim se chama o homem enquanto competente e hábil” (HEIDEGGER, 1999, p. 33).⁸ Portanto, a filosofia é uma competência, uma habilidade, que certa disposição de ânimo pode despertar.

Mas por que, quando a convocação das coisas suscita espanto, o pensamento é a competência humana despertada para lhe corresponder? A resposta só pode se encontrar naquilo mesmo que convoca e espanta: o ser das coisas. Ora, elas não são assim a esmo, mas são tal como elas são. Em outras palavras, as coisas tendem a ser segundo uma maneira própria, ao invés de se transmutarem aleatoriamente umas em outras. Portanto, algo nelas as fixa, por assim dizer, em uma manifestação específica graças à qual é possível reconhecê-las enquanto tais e tais coisas em momentos distintos. É um aspecto fundamental do fato de as coisas serem o que são, e Aristóteles o nomeou de *pròtai arkhai kai aitiaí* (HEIDEGGER, 1999, p. 33). Em tradução corrente, se trata dos “primeiros

7- A oposição topográfica dentro-fora se baseia naquilo que, em *Ser e tempo*, Heidegger chamaria de determinação ôntica da ontologia do ser humano. Em outras palavras, ela se baseia em uma confusão entre ente e ser. Portanto, a disposição de ânimo não é uma determinação ôntica, mas sim ontológica do ser humano; ela diz respeito ao seu modo de ser, e não é uma propriedade física. Muito provavelmente, a tradição se deixou induzir pelas reações corporais e passou a compreender a disposição de ânimo como sensação. Assim, ela deveria ser considerada interior, já que o corpo, enquanto lugar físico da sensação, admite a oposição dentro-fora. Decerto, é uma discussão à parte sobre a qual, infelizmente, não é possível qualquer aprofundamento aqui (cf. HEIDEGGER, 2002, p. 191ss).

8- A frase “[...] o homem enquanto competente e hábil” traduz do original, em alemão, a seguinte frase: “[...] *er für etwas zuständig und geschickt ist*” (HEIDEGGER, 1966, p. 16).

princípios e causas” das coisas. Aí, o ser das coisas não pode despertar uma competência qualquer, mas sim uma *episteme theóretikê* (HEIDEGGER, 1999, p. 33).

Segundo a tradução feita para a língua latina, *theorein* tem sido predominantemente compreendido como *contemplatio*, em português, contemplação. No significado da palavra latina, algo importante pode ser reconhecido na interpretação que Heidegger apresenta para *theorein*: “olhar para algo[...] [de modo a] envolver e fixar com o olhar aquilo que perscruta” (HEIDEGGER, 1999, p. 33). De fato, a experiência contemplativa, em sentido corrente, pode ser assim compreendida, creio: olhar fixamente para uma coisa, a fim de envolvê-la. Ora, só parece possível fixar os olhos em uma coisa cuja manifestação contenha em si algo fixo, no qual a visão possa se concentrar e ali se manter concentrada. Se a contemplação responde a uma perplexidade, como o ser humano se expressa quando está perplexo? Ele pergunta! Especificamente, para saber o que ali, na coisa, lhe fixa a visão e o deixa perplexo, ele se pergunta: o *que* é isto?

Assim a Grécia Antiga inaugurou a filosofia, com perguntas tais como: o que é a beleza?; o que é o conhecimento?; o que é a virtude?; e assim por diante. Em latim, “aquilo que o ‘que’ significa se designa o *quid est*, *tò quid*: a *quidditas*, a quiddidade”, diz Heidegger (1999, p. 33). Ora, a partícula *quid* (que, em português) deriva historicamente daquilo que, em grego antigo, os filósofos visavam com a expressão *tí estin* (HEIDEGGER, 1999, p. 30). É aí onde a visão humana se ancora, pois somente aí ela encontra terra firme, suficientemente fixa, onde ela pode confiar sua âncora. Assim ela corresponde à convocação das coisas, espantada diante do fato singelo de elas serem o que são, tal como são. Quando o ser humano atende à convocação, as coisas lhe despertam aquela competência especificamente teórica, que, hoje, tem sido compreendida por contemplação. E o ser humano a exercita em uma disposição de ânimo que não é, por exemplo, medo, expectativa ou anseio, pois aí não há o que temer, esperar ou ansiar.

Com razão, Gadamer (2001, p. 26), em *Elogio da teoria*, assevera: “[a] filosofia [...] pensa a essência permanente das coisas a partir das suas origens, que chamamos princípio”. Mais ainda, ele pontua algo sumamente importante sobre a contemplação enquanto *theorein*. De fato, como ele argumenta (GADAMER, 2001, p. 36), contemplar não significa ver no sentido comum de verificar o que está presente e colher informações a respeito. Ao invés, “a *contemplatio* não se detém num ente determinado, mas num âmbito” (GADAMER, 2001, p. 36). Logo, para compreendê-lo, é necessário notar a diferença entre uma visão concentrada em algo particular e uma visão concentrada em um âmbito. O que define a pergunta propriamente filosófica não é a pergunta pela beleza de uma coisa particular, mas sim a pergunta pelo âmbito desde onde se manifesta a beleza. Enfim, ela visa ao ser da coisa chamada beleza em sua universalidade.

A pergunta grega *tí estin*, ao visar algo em seu *quid*, em seu que, remete ao âmbito universal a partir de onde coisas particulares se reúnem em um ponto comum. Quando a filosofia se pergunta: que é isto – a beleza?, ela se constitui como filosofia da arte; quando se pergunta: que é isto – o conhecimento?, ela se constitui como filosofia do conhecimento; quando se pergunta: que é isto – a virtude?, ela se constitui como ética. Ora, então por que a filosofia, quando se pergunta: que é isto – a educação?, deveria ser outra coisa, em vez de filosofia da educação? Em resumo, é o que Mazzotti propõe ao

defender um conceito de filosofia da educação segundo o qual lhe restaria coordenar um debate entre teorias pedagógicas. Por que a filosofia, ao olhar para a educação, deveria se esquecer do que, desde sempre, a distingue das outras *epistemai*? Por que aí ela deveria abrir mão daquele seu olhar tão agudo, tão peculiar?

Não, não há justificativa. A filosofia da educação deve fazer jus a si própria enquanto filosofia, visto que, do contrário, não lhe restaria outro fim senão a autodestruição. Enquanto filosofia, portanto, ela jamais poderia ter sido um conhecimento aplicado à educação, menos ainda algo tão vago quanto uma visão crítica da educação. Enquanto filosofia, não lhe cabe outra coisa senão visar a educação em seu que, em seu *quid*; concentrar, fixar a visão naquilo graças ao qual qualquer ser humano reconhece certa experiência e a chama educação. Obviamente, não se trata aqui de visão em sentido sensível, pois, como Gadamer advertiu, a contemplação vê teoreticamente. Igualmente óbvia é a dificuldade de olhar para uma coisa tal como a educação, tão multifacetada, tão fugidia, tão diversa. Então, como filosofar sobre ela? Como dirigir-lhe aquela visão que busca se fixar em algo correspondentemente fixo?

Ora, a mesma dificuldade também se impõe, creio, quando se trata de caracterizar o que é filosofia da arte, uma coisa igualmente multifacetada, fugidia, diversa. Entretanto, ninguém nunca lhe destituiu da condição de filosofia a ponto de reduzi-la à tarefa de meramente coordenar um debate entre teorias estéticas. Na verdade, rigorosamente, em várias outras coisas nas quais a filosofia procura fixar a visão, ela sempre se deparou com uma paisagem turva, inconstante. Basta considerar a linguagem, o conhecimento, a ética e outros tantos exemplos. Mas o que há em comum entre eles? São todas possibilidades da existência humana: falar, conhecer, agir. Quando se dispôs a olhar para o próprio ser humano, a filosofia alguma vez deixou de ser filosofia? E a educação? Não seria ela também uma experiência humana, demasiado humana? Ora, nela mais uma vez a filosofia deve cravar a visão e responder ao que aí a convoca.

Uma concepção filosófica de educação

Para se aproximar filosoficamente das coisas, Aristóteles recorre frequentemente a um “método” pouco notado, até onde posso saber.⁹ Na *Metafísica*, por exemplo, para investigar o que é sapiência (*sophía*), consequentemente, ele (ARISTÓTELES, 2005a, p. 09, A2 982a 4) procura saber o que caracteriza uma pessoa sábia. Para tanto, eis o que é importante notar, ele consulta a intuição comum das pessoas sobre o que, em geral, elas compreendem por sábio. Assim, ele insinua uma pressuposição metodológica sumamente importante, creio, para a investigação filosófica. Uma coisa só pode se tornar senso comum entre as pessoas, caso elas tenham apreendido aquilo que a define – seu *que*, seu *quid*. Do contrário, tal coisa não poderia ser amplamente compreendida entre elas. Uma vez mais, para ver as *prôtai arkhai*, a filosofia precisa partir de uma intuição fenomenológica, que, sendo muito fundamental, não pode ser demonstrada.

9- Escrevo a palavra método entre aspas, pois não me parece um método em sentido científico, que, portanto, poderia ser amplamente ensinado e aplicado repetidamente sempre com o mesmo êxito.

Logo, ao invés de ser uma argumentação estritamente lógica, como muitas pessoas tendem a defender, a filosofia é, a princípio, um exercício fenomenológico; é um exercício pelo qual é possível perceber princípios indemonstráveis. A partir deles, e só então, alguém pode desenvolver argumentos logicamente organizados. Nesta seção do ensaio, eu pretendo investigar, assim, a coisa em questão aqui, a educação. Por meio de um exercício fenomenológico, pretendo percebê-la em seus aspectos mais primordiais, em suas *prôtai arkhai*, graças a que o senso comum a nomeia educação. Por conseguinte, a exemplo de Aristóteles, eu devo partir do que o entendimento comum intui quando, dentre tantas coisas, visa algo e o nomeia especificamente como educação. Aí, segundo suponho, já deve estar implícito aquele *que*, aquele *quid*, que a filosofia tanto busca quando, perplexa, se pergunta: que é isto – a educação?

Bom, então o que parece possível depreender do que o senso comum compreende por educação, mesmo difusamente? Em geral, o senso comum reconhece algo chamado educação em inúmeras coisas distintas. Alguns exemplos: educação moral, educação estética, educação financeira, educação científica, educação profissional, educação familiar, educação física etc. Portanto, tantas maneiras de qualificar a palavra educação mostram quanto ela está relacionada com praticamente qualquer questão. Ao dizer qualquer, aponto espontaneamente para a abrangência da educação: ela é algo universal. Porém, há uma peculiaridade em tudo aquilo que qualifica a educação. Moral, estética, finanças etc. são questões humanas; são, por assim dizer, possibilidades pelas quais o ser humano revela a própria humanidade. Em suma, a educação envolve universalmente a humanidade mesma do ser humano.

Tais questões, embora sejam diversas, se referem a algo comum: a educação. O que ela significaria para o senso comum? Não me afastaria tanto dele, creio, se a definisse assim: uma série de experiências com vista a desenvolver possibilidades humanas. Aí, o que mais se distancia do senso comum é a expressão bem vaga possibilidades humanas. Mas tal vagueza se deve à generalidade de algo tão amplo quanto a própria humanidade, cujos traços definidores naturalmente devem também revelar generalidade afim. Por possibilidades humanas,¹⁰ compreendo aqui qualquer relação que um ser humano possa estabelecer com as coisas, os outros e consigo. Pensar, fruir, produzir, agir, criar etc. são modos possíveis de o ser humano se relacionar com tais coisas. E todos eles estão sujeitos à educação. Por exemplo, a moral é uma possibilidade de agir segundo certos valores e, ninguém duvidaria, pode ser educada.¹¹

Tais e tantas outras possibilidades humanas são aquilo a que a educação visa. Mas com qual finalidade? Eis o segundo ponto importante da definição apresentada: ela se propõe a desenvolvê-las. E o que significa desenvolver possibilidades humanas? Em geral, significa fortalecê-las em certa direção a ponto de incuti-las no comportamento regular

10- Alguém poderia objetar: animais não podem ser educados, então? Ora, não por acaso, adestramento é a palavra mais técnica para a educação de animais.

11- Os exemplos podem se multiplicar e, em todos, a educação é sempre aquilo graças ao qual eles poderiam ser desenvolvidos. Estética concerne à possibilidade de interpretar e julgar a arte; finança, à possibilidade de organizar as aquisições e as despesas com certos bens; ciência, à possibilidade de compreender metodicamente as possíveis manifestações de fenômenos naturais e humanos; profissão, à possibilidade de executar uma tarefa dentro do processo de produção e distribuição de bens; família, à possibilidade de conviver com aqueles aos quais alguém deve o nascimento e a subsistência; físico, à possibilidade de exercitar o corpo com o propósito de preservar ou desenvolver certas qualidades fisiológicas.

de um, alguns ou muitos seres humanos. E aqui também não suponho me afastar tanto do senso comum. Disse em certa direção, já que a educação pode tanto reforçar quanto romper com uma possibilidade já vigente; mais especificamente, ela pode reforçar ou romper com uma moral, uma estética, uma finança etc. então dominante. Enfim, a educação é algo tão universal que abrange em si coisas com características muito diversas: coisas técnicas, práticas, teóricas, fruitivas etc. Não há nada na humanidade que não esteja no âmbito do que se chama educação.

Finalmente, resta outro aspecto do que me parece razoável depreender do senso comum sobre a educação: a experiência. Aqui, é necessário me afastar definitivamente do senso comum, rumo a uma perspectiva mais estritamente filosófica. Neste ponto, é importante uma observação sobre método. O senso comum não tem sido evocado nesta seção para que dele eu pudesse depreender uma compreensão igualmente comum, vulgar, sobre a educação. Sem dúvida, ele, o senso comum, caso fosse considerado em si mesmo, dificilmente a caracterizaria tal como eu a tenho caracterizado. Mas não poderia ser diferente, pois a finalidade óbvia deste ensaio é elaborar uma filosofia da educação, ao invés de algo como um senso comum da educação. Portanto, para desenvolver o conceito de experiência, eu dialogarei com dois filósofos, Hegel e Gadamer, graças aos quais eu pretendo visar o cerne mesmo da educação.

O conceito de experiência é tão fundamental para Gadamer que, dentre tantos, ele o escolhe para caracterizar a própria razão de ser da hermenêutica – a compreensão. Ela, a compreensão, é a coisa mesma em virtude da qual a hermenêutica se justifica enquanto investigação filosófica! E a experiência é justo aquilo que, para Gadamer, melhor caracteriza o que ocorre quando alguém compreende algo. Não por acaso, para designá-lo, ele cunha a expressão “*experiência hermenêutica*”. Até onde posso ver, também a experiência é o que melhor caracteriza o princípio mais profundo da educação, sua *prôtê arkhê*. Assim, este ensaio pode ser considerado um exercício para compreender melhor a relação entre experiência, compreensão e educação; por conseguinte, é também um passo prévio, creio, para interpretar o sentido profundo da seguinte proposição de Gadamer (2000, p. 10): “só é possível aprender pela conversação”.

A primeira precaução de Gadamer (2003, p. 453ss) em relação ao conceito de experiência consiste em livrá-lo da sua significação tradicionalmente científica. Sob a perspectiva da ciência, a finalidade da experiência deveria ser a descoberta objetiva da verdade. Então, seria necessário depurá-la metodicamente de qualquer aspecto histórico. Assim, qualquer um poderia repeti-la sem o risco de imprimir na experiência uma mácula particular, subjetiva. Gadamer, ao contrário, pretende recuperar aspectos fundamentais da experiência, a fim de mostrar, inclusive, como a própria ciência não pode negá-los. Para ele (GADAMER, 2003, p. 459), “[a] experiência não é a própria ciência, mas é um pressuposto necessário para ela”. Ela não se resume a uma busca por algo tão positivo como a verdade, mas, ao contrário, é um “processo essencialmente negativo” (GADAMER, 2003, p. 461). Para mostrá-lo, Gadamer recorre a Hegel.

Decerto, não seria possível detalhar, no âmbito deste ensaio, algo tão complexo quanto a experiência, sobretudo, quando abordada da perspectiva de Hegel. Nem seria necessário, pois convém apenas destacar aqui certos aspectos mais essenciais. Para mostrá-

los, dada a necessidade de concisão, me valerei da interpretação incomparavelmente precisa de Jean Hyppolite. Por fim, bastará completar a exposição com uma importante observação crítica de Gadamer a respeito da filosofia do Espírito de Hegel. Nas seguintes passagens de *Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*, de Hyppolite, basicamente um ponto será fundamental. Mostrar como se cumpre, na experiência, aquilo que define a educação: formar gradativamente o próprio ser de quem experimenta. É bem para onde apontam as seguintes passagens:

Ora, existem nela [na consciência] dois momentos: *ter consciência é distinguir de si aquilo de que se tem consciência, distinguir e ao mesmo tempo relacionar-se com isso* [grifo nosso]. “A consciência distingue algo de si e ao mesmo tempo se relaciona com ele”. O ser para a consciência é para ela, e ela o põe ao mesmo tempo como sendo em si, como estando fora desse relacionamento: “o lado desse em-si chama-se Verdade”. Assim, a consciência sabe alguma coisa, tem uma certeza, e aspira a uma Verdade que é independente de sua certeza. (HYPPOLITE, 1999, p. 38, grifos do autor).

Aqui, há duas distinções fundamentais. Primeira distinção: a diferença e a relação entre a consciência e a coisa da qual ela é consciente. A coisa é, mas o é para e, assim, se relaciona com a consciência. Ao mesmo tempo, porém, a coisa não deixa de ser em si mesma, ou seja, ela não depende estritamente da consciência para ser o que é. Em suma, além de ser para a consciência, a coisa é também em si mesma. Logo, há uma ambiguidade dialética na relação entre consciência e coisa. Daí deriva a segunda distinção fundamental: a diferença entre a certeza da consciência sobre a coisa e a Verdade da coisa em si. Como a coisa é para ela, a consciência nutre algumas certezas sobre como ela é. Mas as certezas acerca da coisa podem não coincidir com a coisa em si mesma, em sua Verdade. Eu, por exemplo, posso estar certo de algo, mas, para minha surpresa, me equivocar: “Eita! A chave não está sobre a mesa!”.

Feitos tais esclarecimentos, passo a outra passagem:

Não se pode separar a consciência daquilo que para ela é seu objeto, daquilo que toma como Verdadeiro; porém, *se a consciência é consciência do objeto, é também consciência de si mesma*. Ambos os momentos radicam nela e são diferentes [...]. Mas *ambos os momentos relacionam-se um com o outro e este relacionamento é precisamente o que se denomina experiência*. (HYPPOLITE, 1999, p. 39, grifos nossos).

Ora, a experiência resulta da relação inextrincável entre duas coisas diferentes: a consciência da coisa e a consciência de si mesma. Acentuo os adjetivos inextrincável e diferente, porque é aí onde repousa o cerne do que Hegel compreende por experiência. Ela, a experiência, resulta da diferença de natureza entre a consciência da Verdade da coisa em si e a certeza da consciência quanto àquilo que ela julga saber da coisa. É justamente o contraste entre Verdade e certeza que torna possível à consciência passar por sucessivas formações; exatamente aí se encontra a qualidade profundamente formadora da experiência na perspectiva de Hegel. À luz da Verdade, por assim dizer, a consciência

precisa negar sucessivas vezes o que sabe sobre a coisa e, portanto, se dispõe a aprender cada vez mais. E o processo não termina. Então, a aprendizagem na experiência apresenta uma determinação essencialmente negativa:

A consciência põe à prova seu saber para torná-lo adequado àquilo que toma como sendo o verdadeiro – um certo mundo posto como sendo em-si –, porém, *na mudança de seu saber, muda igualmente o objeto* [grifo nosso]. Ele era o objeto de um certo saber; visto que o saber tornou-se outro, também outro tornou-se o objeto. Com efeito, quando a consciência põe à prova o saber que tem de seu objeto, aquilo que tomava como o em-si, posto como se fosse o verdadeiro absoluto, é descoberto como algo que era *em-si* somente *para ela*. Tal era precisamente o *resultado* da experiência: a *negação* do objeto precedente e o *aparecimento* de um novo objeto, que, por seu turno, dá origem a um novo saber. (HYPPOLITE, 1999, p. 40, grifos do autor).

Gadamer (2003, p. 464) também enfatiza a negatividade da experiência, e em detrimento da pressuposição de Hegel segundo a qual ela se consumaria em um saber absoluto. Para a fenomenologia de Hegel, a dialética da experiência deveria ser totalmente superada para, enfim, culminar na “identidade absoluta entre consciência e objeto” (GADAMER, 2003, p. 464). Se algo assim fosse mesmo possível, seria necessário absorver a história, segundo Gadamer (2003, p. 465), na “autoconsciência absoluta da filosofia”, o que não faria jus à “consciência hermenêutica”. Ao invés de se consumir em um “saber concludente”, em um “dogmatismo”, como Gadamer (2003, p. 465) objeta, “a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências”. Então, uma pessoa experimentada se caracteriza não só por ser quem é graças à variedade de experiências pelas quais passou mas também por estar aberta a outras experiências.

Enfim, o que, na coisa chamada educação, suscita espanto e, assim, dispõe para a competência teórica que pode fundar a filosofia da educação enquanto filosofia? Da minha perspectiva, não há outro *quid senão a experiência*.¹² Ela é aquilo graças ao qual a educação se revela algo tão universal. Em qualquer modo pelo qual se manifesta, a educação é basicamente a experiência em virtude da qual a consciência passa por intermináveis formações. Rigorosamente, ao invés da palavra consciência, típica da filosofia de Hegel, me parece mais adequada a palavra ser. O que se forma na experiência é o ser mesmo de quem experimenta. Por se tratar de sucessivas e intermináveis formações, a determinação última da experiência é a (trans.)formação; é a possibilidade inevitável de alguém ser sempre diferente daquilo que tem sido. É o que revela o prefixo latino *trans-*. Em suma, educar(-se) consiste em transformar(-se).

Para concluir, uma observação sobre os objetos possíveis de uma experiência. Eles podem ser várias coisas muito distintas em natureza. Primeiro, pode ser algo aí previamente dado, independentemente da existência humana, o que, em geral, pode ser chamado de

12 - Uma observação importante, eu disse: da minha perspectiva. Aqui eu viso uma possível objeção contra o que defendo neste ensaio. Alguém poderia contra argumentar: “Ora, você parte de uma pressuposição dogmática. As coisas revelam um *quid*, você diz, e *quid* é aquilo sem o qual uma coisa não pode ser o que é. Assim, quem descobrisse tal *quid* impõe uma verdade absoluta, pois ninguém poderia negar aquilo sem o qual uma coisa não pode ser o que é. Logo, você está sendo dogmático!”. É mesmo? Para quem assim objetasse, eu solicitaria uma releitura do que eu expus sobre a experiência. Ela mostra exatamente como é possível atribuir um *quid* às coisas sem a necessidade de se impor como alguém dogmático.

natureza. Segundo, pode ser algo posteriormente criado graças ao conhecimento e à técnica humana, o que, em geral, pode ser chamado de artifício. Terceiro, pode ser algo com o qual é necessário conviver, o que, em geral, pode ser chamado de outro ser humano. Quarto, pode ser algo constitutivo de quem faz a experiência, o que, em geral, pode ser chamado de eu. Portanto, este ensaio aponta para, pelo menos, quatro desdobramentos possíveis, cada um dos quais com sua própria peculiaridade. Educação enquanto transformação baseada na experiência com a natureza, com os artifícios humanos, com os outros e com o próprio eu.

Por óbvio, não seria possível desenvolvê-los pormenorizadamente neste ensaio. Mas não poderia concluí-lo sem uma última observação. No fim da primeira seção, eu defini provisoriamente a educação como a busca incessante do ser humano por uma forma. E acrescentei: a forma buscada deve satisfazer um anseio humano básico – lidar com o fato inexorável de ser alguém absolutamente singular no mundo. Portanto, depois de apresentar o *quid* da educação, a experiência deve ser considerada a maneira pela qual o ser humano busca uma forma. E ela, a forma, enforma aquilo que o define enquanto ser humano: seu próprio ser. Dada a negatividade essencial da experiência, a formação se revela, em última instância, (trans.)formação. Justamente assim, por ser (trans.) formadora, a educação é uma experiência em que singularidades se afirmam – eis seu último aspecto. Enfim, ela jamais se repete; ela será sempre única!

Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica**. v. II. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

ARISTÓTELES. **Órganon**: da interpretação; analíticos anteriores; analíticos posteriores; tópicos; refutações sofísticas. São Paulo: Edipro, 2005b. (Clássicos Edipro).

BREZINKA, Wolfgang. **Philosophy of educational knowledge**: an introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics. Dordrecht: Kluwer, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Heidegger**: conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Qu'est-ce que la philosophie?/Was ist das – die Philosophie?** 4. Aufl. Pfullingen: Günther Neske, 1966.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. v. I. 12. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2002.

HYPOLITE, Jean. **Gênese e estrutura da fenomenologia do espírito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Discurso, 1999.

PLATÃO. **Diálogos I**: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou Sofistas). São Paulo: Edipro, 2006.

Recebido em: 26.06.2018

Aprovado em: 12.02.2019

Rainri Back é graduado e mestre em filosofia pela Universidade de Brasília (UnB) e doutor em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Realiza investigações baseadas, sobretudo, na fenomenologia e na hermenêutica.