

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP – Campus de Marília**

**Imagem do Pensamento:
do antropológico ao acontecimento na educação**

Rodrigo Barbosa Lopes

Marília | 2011

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP – Campus de Marília**

**Imagem do Pensamento:
do antropológico ao acontecimento na educação**

Rodrigo Barbosa Lopes

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, para Exame de Defesa do Curso de Doutorado na Pós-Graduação em Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Pedro Ângelo Pagni

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

L854i	Lopes, Rodrigo Barbosa. Imagem do pensamento : do antropológico ao acontecimento na educação / Rodrigo Barbosa Lopes. – Marília, 2011 218 f. ; 30 cm. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011 Bibliografia: f. 209 - 218 Orientador: Pedro Ângelo Pagni 1. Educação - Filosofia. 2. Antropologia filosófica. 3. Imagens do pensamento. I. Autor. II. Título. CDD 370.1
-------	---

Rodrigo Barbosa Lopes

Imagem do Pensamento:
do antropológico ao acontecimento na educação

Marília, 26 de agosto de 2011

BANCA EXAMINADORA

1º - PROF. DR. PEDRO ÂNGELO PAGNI (ORIENTADOR)

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília)

2º - PROF. DR. RODRIGO PELLOSO GELAMO

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília)

3º - PROF. DR. DIVINO JOSÉ DA SILVA

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente)

4º - PROF. DR. FERNANDO BÁRCENA ORBE

(Universidad Complutense de Madrid)

5º - PROF. DR. ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO

(Universidade Federal de São Paulo – Campus de Guarulhos)

MEMBROS SUPLENTE

1º PROF. DR. ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Assis)

2º PROF. DR. SINÉSIO FERRAZ BUENO

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília)

3º PROF. DR. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

(Universidade Estadual de Campinas)

A *Fernando Canomanoel Abarzuza*,
mestre que primeiro despertou em mim a amizade pela filosofia.

Agradecimentos

Elaborar uma lista de agradecimentos é uma tarefa difícil, porque é iminente o risco de não lembrarmos com justeza de todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta tese de doutorado. Citarei aquelas que participaram ativamente desse processo de pesquisa e, a respeito daquelas cujos nomes não estão aqui relacionados, que se sintam também merecedoras da homenagem que presto aqui.

Primeiramente, um agradecimento especial à minha esposa e amiga, Juliana, que participou ativamente desses processos e contribuiu de muitas maneiras para a realização desta pesquisa de tese, mas que, sobretudo, acalentou amavelmente a minha vida nesses longos dias de trabalho.
Amo você!

Aos meus pais e minhas irmãs, que generosa e gratuitamente me socorreram nos momentos mais difíceis tanto quanto me incentivaram a realizar cada etapa com êxito e a neles reconhecer, incondicionalmente, o meu porto seguro, o *minha família*.

À família de minha esposa, que também com disposição e interesse me ajudou nesse longo processo de pesquisa, incentivando-me a prosseguir quando o cansaço deveras pesava sobre os meus ombros.

Ao orientador da tese, Pedro Pagni, que magistralmente dirigiu do início ao fim esta tese de doutorado, e a quem, sobretudo, eu dedico incondicionalmente uma amizade filosófica e de vida.
A você, Pedro, o meu reconhecimento e os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos membros da Banca Examinadora de Tese, Rodrigo Pelloso Gelamo, Divino José da Silva, Fernando Bárcena Orbe e Alexandre Filordi de Carvalho, que contribuíram efetivamente com suas análises e sugestões para o bom êxito da defesa de minha tese de doutorado. Este agradecimento se estende também aos membros suplentes, Alonso, Sinésio e Sílvio. A vocês, saudações filosóficas!

À Fundação CAPES que, por meio do Programa CAPES/CUFECUB – Projeto nº 608/08, concedeu-me bolsa de estudos para a realização de estágio de doutorado no *Département de*

philosophie da *Université de Paris VIII (Vincennes - Saint-Denis)*, no *Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines de la philosophie* (LLCP – EA 4008).

Meus agradecimentos também à Stéphane Douailler, *Le Responsable du Laboratoire*, e ao Hubert Vincent, diretor de tese quando de minha estada na França.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa “Educação e Filosofia” da UNESP/Marília (GEPEF), com os quais eu partilhei os meus pensamentos e estudos durante esses anos de pesquisa.

Aos amigos Tchem (André) e Aleph Eichemberg, João Agreli, Laura Fernanda, Maria Júlia, Sabrina, Ana Paula Araújo Fonseca e Selma Poltronieri. A vocês eu dedico o sentido mais profundo de amizade, a *intimidade competente*.

Ao Reitor da UNIFEV, Marcelo Ferreira Lourenço, agradeço o apoio institucional e a amizade nesses anos de docência e de pesquisa de doutorado, e em nome do qual cumprimento os colegas de trabalho desta instituição na qual exerço a minha atividade de filósofo, professor e educador.

O ponteiro de horas da vida.

A vida consiste em raros momentos da mais alta significação e de incontáveis intervalos, em que, quando muito, as sombras de tais momentos nos rondam. O amor, a primavera, toda bela melodia, a Lua, as montanhas, o mar – apenas uma vez tudo fala plenamente ao coração: se é que atinge a plena expressão. Pois muitos homens não têm de modo algum esses momentos, e são eles próprios intervalos e pausas na sinfonia da vida real.

(Friedrich Nietzsche, *Humano, demasiado humano*).

Resumo

O que está proposto na forma deste trabalho de tese se integra ao projeto de pesquisa de doutorado com o qual procuramos investigar o paradigma antropológico na filosofia da educação, isto é, a crítica ao entendimento da educação como um projeto antropológico fundamental. A configuração antropológica do pensamento, que converte a filosofia em uma *analítica do homem*, e a concepção de uma estrutura antropológico-humanista na educação impedem o exercício de um pensamento crítico e criativo, porque paralisam, ao incidirem sobre uma filosofia da representação e do sujeito transcendental, o exercício de pensamento em face do desafio de investigar o tema do acontecimento na práxis educativa. Desse modo, se por um lado é importante fazer uma análise da configuração antropológica do pensamento e uma crítica à concepção antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, por outro, temos a intenção de sugerir que outra possibilidade é pensar o exercício do pensamento filosófico no campo da educação como uma *experiência* e um *acontecimento*. Ou seja, propomos realizar, a partir de Gilles Deleuze e Michel Foucault, um exercício de pensamento em que a filosofia da educação seja pensada no deslocamento entre dois domínios distintos e conflitantes acerca da natureza e do modo de pensar ou exercer a filosofia (e, por conseguinte, de pensar filosoficamente a educação): por um lado, a *imagem antropológica do pensamento*, isto é, a configuração da filosofia moderna como *analítica da finitude*, que ainda nos é atual, e que enquanto uma filosofia do *Mesmo* permanece sendo essencialmente uma filosofia da representação; e, por outro lado, a abertura da filosofia para uma *nova imagem* do pensamento ou um pensamento *sem imagem*, quer dizer, sem postulados ou pressupostos: um *pensamento do acontecimento*. Propomos, nesses termos, fazer um exercício de pensamento que operasse por deslocamentos, para fazer aparecer no primeiro plano de análise as rachaduras e crises, os desníveis e diferenciações de uma configuração antropológica da filosofia da educação na diferença radical com o que se pode propor a partir de uma filosofia não mais pautada pelo *antropológico*, mas pelo *signo do acontecimento*. Pensamos, a exemplo de Deleuze, que essas variantes da Imagem do pensamento são antes uma geografia do que uma história do pensamento, e é sobre essa *geofilosofia*, quanto ao plano de imanência, quanto ao que significa erigir imagens do pensamento, que fazemos a experiência de uma *démarche*: a experiência da *gênese do ato de pensar no pensamento*.

Palavras-chave: acontecimento; analítica da finitude; antropologia filosófica; filosofia da educação; imagem do pensamento.

Abstract

The proposal for this thesis integrates to the doctor degree's search work in which it is investigated the anthropological paradigm in philosophy of education, it means, the critics to educational understanding as a fundamental anthropological project. The anthropological configuration of the thought, which converts philosophy into a man analysis, and the conception of an anthropological-humanistic structure in education impede the critic and creative thought exercise, as they paralyze, by focusing on a philosophy of representation and of the transcendental subject, the exercise of the thought facing the challenge of investigating the event theme into educational praxis. Thereby, if by one hand it is important to analyze the anthropological configuration of the thought and a critic to the predominant anthropological-humanist conception on the reflections about education, on the other hand, we intend to suggest that the other possibility is to think the exercise of the philosophical thought into education field as an experience and an event. In other words, we propose to perform, from Gilles Deleuze and Michel Foucault, a thinking exercise in which philosophy of education is thought regarding the displacement between two distinct and conflicting domains involving nature and the way of thinking or to exercise the philosophy (and, therefore, to think philosophically about education): on one hand, the anthropological image of the thought, or else, the configuration of the modern philosophy as finitude analysis, that is still updated for us, and as a Self philosophy is kept being essentially a philosophy of representation; and, on the other hand, the philosophy opening to a new image of the thought or a non-image thought, it means without postulates or presuppositions: a thought of the event. We propose, under these terms, to do a thinking exercise that is operated by displacements, to make it appear in the first plan of the analysis the cracks and crises, the unevenness and differentiations of an anthropological configuration of the philosophy of education in a radical difference which can be proposed from a non-guided philosophy by anthropological, but by the sign of the event. We think, by Deleuze's example, that these variants of the Image of the thought are before a geography than a history of the thought, and it is about this geo-philosophy, as to the immanence plan, as to the meaning of erecting images of the thought, that we experience from a *démarche*: An experience from the genesis of the act of thinking on the thought.

Key words: event; analytic of finitude; philosophical anthropology; philosophy of education; image of the thought.

Résumé

Ce qui est proposé dans la forme de ce travail de thèse s'intègre au projet de la recherche de doctorat avec lequel nous faisons des recherches sur le paradigme anthropologique dans la philosophie de l'éducation, c'est-à-dire, la critique de l'entendement de l'éducation en tant que projet anthropologique fondamental. La configuration anthropologique de la pensée, qui convertit la philosophie en une *analytique de l'homme*, et la conception d'une structure anthropologico-humaniste dans l'éducation empêchent l'exercice d'une pensée critique et créative, parce qu'elles paralysent, en résultant sur une philosophie de la représentation et du sujet transcendantal, l'exercice de la pensée en face du défi de faire des recherches sur le thème de l'événement dans la praxis éducative. De cette façon, si d'un côté, il est important de faire une analyse de la configuration anthropologique de la pensée et une critique à la conception anthropologico-humaniste prédominante dans les réflexions sur l'éducation, d'un autre côté, nous avons l'intention de suggérer qu'une autre possibilité est de penser l'exercice de la pensée philosophique dans le champ de l'éducation comme une *expérience* et un *événement*. C'est-à-dire, nous proposons de réaliser, à partir de Gilles Deleuze et Michel Foucault, un exercice de pensée où la philosophie de l'éducation est pensée dans le déplacement entre deux domaines distincts et en conflit autour de la nature et du mode de pensée ou d'exercer la philosophie (et, par conséquent, de penser philosophiquement l'éducation): d'une part, l'*image anthropologique de la pensée*, c'est-à-dire, la configuration de la philosophie moderne comme *analytique de la finitude*, qui est encore actuelle, et qui en tant que philosophie du *Même* reste essentiellement une philosophie de la représentation ; et, d'autre part, l'ouverture de la philosophie pour une *nouvelle image* de la pensée ou une pensée *sans image*, à savoir, sans postulats ou présuppositions : une pensée de l'événement. Nous proposons, dans ces termes, de faire un exercice de la pensée qui opère par déplacement, pour faire apparaître dans le premier plan de l'analyse les fissures et les crises, les dénivellations et les différences d'une configuration anthropologique de la philosophie de l'éducation dans la différence radicale avec ce qu'on peut proposer à partir d'une philosophie qui n'est plus dirigée par l'anthropologique, mais par le *signe de l'événement*. Nous pensons, à l'exemple de Deleuze, que ces variantes de l'Image de la pensée sont plus une géographie qu'une histoire de la pensée, et c'est sur cette *géophilosophie*, en ce qui concerne le plan d'immanence, en ce qui concerne ce que signifie ériger des images de la pensée, que nous faisons l'expérience d'une *démarche*: l'expérience de la *genèse de l'acte de penser à la pensée*.

Mots-clés: événement, analytique de la finitude; anthropologie philosophique; philosophie de l'éducation; image de la pensée.

Sumário

Introdução	12
Parte I – O Antropológico e a Educação	33
Capítulo 1 – O postulado do pensamento como <i>representação</i> e a noção de sujeito	36
1. A antropologia como <i>analítica do homem</i> e a educação como projeto antropológico	37
2. As acepções do termo “representação” e a hipótese representacionista do conhecimento	45
3. Implicações filosóficas da noção moderna de sujeito e do pensamento como representação	52
4. Implicações lógico-linguísticas e metafísicas da noção clássica e moderna de sujeito	74
5. Sobre as acepções lógica, gnosiológica e ontológica da noção de sujeito	78
Capítulo 2 – A antropologia como <i>analítica do homem</i> e a configuração antropológico-humanista do pensamento na educação	82
1. Antropologia filosófica e a concepção da educação como projeto antropológico	83
2. A centralidade do paradigma antropológico na filosofia da educação	99
3. Objeto e método da antropologia filosófica	146
4. O antropológico e a educação	157
Parte II – Acontecimento e Filosofia	163
Capítulo 3 – Para <i>pensar</i> a educação: crítica à imagem antropológica do pensamento	165
1. Assim, pois a <i>questão</i> : a gênese do pensar no pensamento	166
1.1 A filosofia como diagnóstico da atualidade	170
1.2 A filosofia como arte das superfícies	188
2. A <i>analítica da finitude</i>	200
A modo de conclusão	205
Referências	209
Bibliografia Complementar	216

Introdução

Assim, pois a *questão...*

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida... Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível ou o vivido.

(Gilles Deleuze, “A literatura e a vida”)

Não são incomuns as ocasiões em que as experiências de pensamento que a escrita nos proporciona realizar nos permitem lançar, a cada vez que seu aparecimento nos anima com um fôlego renovado, a pergunta por aquilo que estamos em vias de fazer, pelo sentido do que fazemos quando o ofício ou a tarefa é escrever em filosofia. Mas a escrita também nos oferece uma permanente disponibilidade, ou talvez um tipo de disposição para com a filosofia, que não é seguramente a fixação de um ponto de esclarecimento e verdade para saber com certeza o que se deve escrever, nem antecipadamente a que lugar é preciso chegar para, então, concluir, ao final da empreitada intelectual, que realizamos o percurso com êxito. As dimensões do *devir* e da *experiência* da escrita dispensariam tais pretensões. Isto é, se pensarmos com Deleuze que a *escrita é inseparável do devir*, de um trabalho minoritário do pensamento, nômade e molecular, como linha de fuga às formas hegemônicas da representação, então a escrita em filosofia é primeiramente uma abertura de pensamento à vida, ao que pode instituir no pensamento o plano intensivo e conquistar para ele a “zona de

vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” (DELEUZE, 1997a, p. 11)¹ com a qual se é possível fazer a experiência da gênese do pensar no pensamento: “[...] É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (DELEUZE, 1976a, p. 188, tradução nossa)². Fazer, assim, a experiência do encontro do pensamento com aquilo que o força a pensar, o signo, com aquilo que existe para ser pensado, é a condição de se fazer a experiência da escrita e do devir da filosofia como *ato de pensamento*. A esse respeito, terá dito Deleuze em *Proust et les signes* “[...] O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.” (1987, p. 96).

Na apresentação ao público brasileiro da tradução da obra *Empirisme et subjectivité*, de Gilles Deleuze, vemos Luiz Orlandi afirmar que “em vez de praticar exclusões que acabam reiterando falsas noções de progresso em filosofia, um dos mais fecundos interesses dos estudos filosóficos é participar atentamente desse cruzamento de idéias díspares, desvelando paisagens inesperadas nessa vasta síntese disjuntiva que é o pensamento conceitual.” (2001, contracapa)³. Concordamos, do mesmo modo, que em face da complexa constelação conceitual que nos abre um campo variado de temas e possibilidades de leitura, escrever em filosofia tem a ver talvez com um exercício específico de pensamento: desbravar a disponibilidade do pensamento filosófico é propiciar o enfrentamento com a tradição, lançar o desafio de trabalhar os saberes formalizados, revisitar os autores e revisar os conhecimentos acumulados em face das novas exigências que a atualidade forçosamente nos impõe. Tudo isso é importante, porque sem esse trabalho do pensamento, ao mesmo tempo solitário e povoado de conceitos e de experiências, não teríamos uma palavra a mais a dizer daquilo que ele pode ter de novidade, de inovação, de surpresa; mas também, e principalmente, porque é nesta viragem que o novo salta aos nossos olhos, que a criação em

¹ Para o assunto em destaque, entre outras experiências de pensamento, Deleuze considera as relações entre a filosofia, a literatura e a vida a partir principalmente de um pensamento do *devir*; o que está considerado privilegiadamente em outro texto filosófico de grande importância: *Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...* Cf. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p. 11-113.

² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Il est vrai que, sur le chemin qui mène à ce qui est à penser, tout part de la sensibilité. De l’intensif à la pensée, c’est toujours par une intensité que la pensée nous advient.” Doravante a pesquisa, a citação de textos publicados em língua francesa no corpo do trabalho virá seguida da indicação “tradução nossa”, e a referência ao texto original virá transcrita em nota de rodapé conforme a edição francesa adotada para a consulta bibliográfica.

³ Para a edição brasileira, Cf. DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

filosofia é mais uma vez possível. Nesse sentido, compreendemos o que disse Deleuze a respeito dos estoicos: “[...] O gênio de uma filosofia se mede em primeiro lugar pelas novas distribuições que impõe aos seres e aos conceitos.” (1969, p. 15, tradução nossa)⁴.

Desse modo, é numa relação de distanciamento constante quanto ao modo como a perspectiva dualista em filosofia separa – ou enclausura – em blocos distintos e inconciliáveis, de noções estáticas, os processos pelos quais os indivíduos e os saberes são transformados, que vemos se inscrever outra possibilidade para o pensamento dessas relações; delineadas, não obstante, por uma dualidade mais intrínseca, marcada não mais por uma oposição irreduzível, mas por séries distintas de acontecimentos que se diferenciam a cada ocorrência de mudança. Nas palavras de Deleuze “[...] É uma dualidade mais profunda, mais secreta, oculta nos próprios corpos sensíveis e materiais: dualidade subterrânea [...]” (1969, p. 10, tradução nossa)⁵. Nessa dualidade, não se procura produzir uma identidade ou uma homogeneização do pensamento, mas *individações* e *diferenciações* nas muitas séries de mudanças históricas pelas quais fazemos experiências temporalmente específicas e pelas quais nos tornamos indivíduos históricos, mas também singulares.

Nesse sentido, há uma questão de conceito que julgamos ser importante precisar: o exercício da escrita, a produção da escrita filosófica. Talvez seja, na verdade, uma oportunidade para pensar, isto é, que nos faça pensar também no aspecto formativo da escrita em filosofia – da produção do pensamento em filosofia –, não exclusivamente acerca do aprendizado do conteúdo e que no mais resultaria numa ampliação do conhecimento, importante é claro; mas quanto à atividade mesma da escrita, de certa função da escrita, precisamente dupla. A primeira diz respeito à elaboração do texto, e de seu conteúdo, e que se conforma à investigação de temas, ao trabalho muito particular de manutenção e ampliação do conhecimento. Outra se refere à produção da escrita, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo, nas palavras de Michel Foucault, “[...] que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para enfrentar o real.” (2001b, p. 1236, tradução nossa)⁶.

⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Le génie d’une philosophie se mesure d’abord aux nouvelles distributions qu’elle impose aux êtres et aux concepts.”

⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] C’est une dualité plus profonde, plus secrète, enfouie dans les corps sensibles et matériels eux-mêmes : dualité souterraine [...]”

⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] qui réactive ce qu’elle [la pensée] sait, se rend présents un principe, une règle ou un exemple, réfléchit sur eux, se les assimile, et se prépare ainsi à affronter le réel.”

Sobre a escrita e o pensamento, isto é, da escrita como exercício do pensamento, escreveu Foucault que

[...] a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série “linear”; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gymnazein*, isto é, à preparação na situação real e à experiência: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas as quais permitem a releitura que, por sua vez, revigora a meditação. Em todo caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. (2001b, p. 1236-1237, tradução nossa)⁷.

Esse fragmento é parte de um texto mais longo, intitulado *L'écriture de soi* e publicado pela primeira vez em 1983, o qual faz parte de uma série de estudos sobre *as artes de si mesmo*: neste caso, a estética da existência na cultura greco-romana dos dois primeiros séculos da era cristã. Mas são duas as formas de escrita analisadas nesse texto por Foucault: os *hupomnêmata* e a correspondência.

Quanto à primeira, que mais se aproxima de nosso exercício de escrita do pensamento em filosofia, um aspecto nos convida à reflexão: os *hupomnêmata* eram cadernos em que se inventariavam citações, fragmentos de obras, de assuntos lidos, ouvidos ou simplesmente pensados, de exemplos e ações, com a finalidade de permitir a reflexão posterior, e com isso a constituição de certo saber preciso: “[...] Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; eles as ofereciam assim como um tesouro acumulado para a releitura e a meditação posteriores. Formavam também uma matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos [...]” (FOUCAULT, 2001b, p. 1237, tradução nossa)⁸; mas também e principalmente para a *constituição de si*: “[...] Tal é o objetivo dos *hupomnêmata*: fazer do recolhimento do logos fragmentário e transmitido pelo

⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] l’écriture est associée à l’exercice de pensée de deux façons différentes. L’une prend la forme d’une série « linéaire » ; elle va de la méditation à l’activité d’écriture et de celle-ci au *gymnazein*, c’est-à-dire à l’entraînement en situation réelle et à l’épreuve : travail de pensée, travail par l’écriture, travail en réalité. L’autre est circulaire : la méditation précède les notes lesquelles permettent la relecture qui à son tour relance la méditation. En tout cas, quel que soit le cycle d’exercice où elle prend place, l’écriture constitue une étape essentielle dans le processus auquel tend toute l’*askêsis* : à savoir l’élaboration des discours reçus et reconnus comme vrais en principes rationnels d’action.” (Grifo do autor).

⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Ils constituaient une mémoire matérielle des choses lues, entendues ou pensées ; ils les offraient ainsi comme un trésor accumulé à la relecture et à la méditation ultérieures. Ils formaient aussi une matière première pour la rédaction de traités plus systématiques [...]”.

ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e completa quanto possível.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1239, tradução nossa)⁹.

Em Deleuze, igualmente, reconhecemos essas variações do *devenir* e da *experiência* da escrita na estranha disponibilidade do pensamento filosófico. Primeiramente, quando questionado sobre a razão de escrever um livro a respeito de Foucault, dois anos após a sua morte – haja vista já ter comentado outras vezes a obra de seu amigo – e se agora haveria ou não algo de simbólico na publicação desse livro, vemos Deleuze responder que seus esforços estão concentrados em conhecer a lógica de pensamento de Foucault que “[...] não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado?” (1992a, p. 118). O que interessava a Foucault e que é permanentemente mostrado por Deleuze é a renovação do pensamento. A esse respeito, o próprio Deleuze (1992a) reitera o quanto o pensamento contemporâneo é devedor da filosofia de Nietzsche e, na esteira aberta por este filósofo, encontramos Foucault, que fez de sua própria filosofia um *ato de pensamento*; isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. Como disse Deleuze, no livro que com Foucault ele gostaria de ter escrito:

[...] Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma *problematização do pensamento*. (DELEUZE, 1988, p. 124, grifo nosso).

Mas acerca do projeto filosófico próprio que cunhou crítica e inventivamente, em especial de uma interrogação fundamental sobre a gênese do pensar no pensamento, vemos Deleuze esclarecer em *Différence et répétition*:

[...] Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e

⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Tel est bien l’objectif des *hypomnēmata* : faire de la récollection du logos fragmentaire et transmis par l’enseignement, l’écoute ou la lecture un moyen pour l’établissement d’un rapport de soi à soi aussi adéquat et achevé que possible.” (Grifo do autor).

de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, ele nada pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata...: “O homem sabe pensar, na medida em que tem a possibilidade disto, mas este possível não nos garante ainda que sejamos capazes disto”; o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, *o fato* perpétuo que “nós não pensamos ainda” [...]. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. (1976a, p. 188, tradução nossa)¹⁰.

Em face das interrogações que esses filósofos nos proporcionam fazer, que nos permitem pensar, certamente não encontramos a elaboração de um método fixo ou um conjunto de axiomas e regras lógicas para conduzir o raciocínio indubitavelmente segundo uma ordem universal – *cogitatio natura universalis* – de edificação do pensamento em filosofia e, por sua vez, de como se deve escrever o pensamento filosófico. O que neles reconhecemos é um interesse amplo e ativo pela atualidade histórica da filosofia, pela inventividade do pensamento filosófico na atualidade, que tem mais a ver com o que Nietzsche chamava de *o inatual* ou *intempestivo*: o projeto de uma filosofia como *ato de pensamento*. Nesse caso, sugerimos fazer a respeito desses dois autores uma aproximação com o que Richard Rorty (1994) chamou de “filósofos edificantes” em oposição à imagem de “filósofos sistemáticos”: que nos oferecem não argumentos universais e grandes verdades, mas a experiência de pensamento, a urgência de pensarmos em filosofia a experiência e a experiência de pensar filosoficamente.

A registros próprios de um estudo dos *modos de problematização*, tal como Foucault o propunha a partir de seus últimos trabalhos¹¹, com a filosofia parece ocorrer o

¹⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] On se rappelle les textes profonds de Heidegger, montrant que tant que la pensée en reste au présupposé de sa bonne nature et de sa bonne volonté, sous la forme d’un sens commun, d’une *ratio*, d’une *cogitatio natura universalis*, elle ne pense rien du tout, prisonnière de l’opinion, figée dans une possibilité abstraite... : « L’homme sait penser en tant qu’il en a la possibilité, mais ce possible ne nous garantit pas encore que nous en soyons capables » ; la pensée ne pense que contrainte et forcée, en présence de ce qui « donne à penser », de ce qui est à penser – et ce qui est à penser, c’est aussi bien l’impensable ou la non-pensée, c’est-à-dire *le fait* perpétuel que « nous ne pensons pas encore » [...]. Il est vrai que, sur le chemin qui mène à ce qui est à penser, tout part de la sensibilité. De l’intensif à la pensée, c’est toujours par une intensité que la pensée nous advient.” (Grifo do autor).

¹¹ O estudo dos *modos de problematização* será retomado neste trabalho de tese quando da apresentação do último capítulo. Contudo, para o momento, indicamos sumariamente três trabalhos nos quais Foucault faz referência explícita ao assunto: *What is Enlightenment?*, *Polémique, politique et problématisations*; e *Le souci de la vérité*, todos esses textos publicados pela primeira vez no ano de 1984 e reunidos num único volume por ocasião da publicação de

seguinte: as perguntas não param de saltar aos olhos de quem as ouve, e eclipsam o pensamento quando se tem a impressão de que no próximo instante um esclarecimento está em vias de ocorrer. Com efeito, tão importante quanto o movimento que elas impõem ao pensamento, porquanto se afirmam como signos de ruptura e invenção, é o modo como, enfim, elas põem em questão a natureza extraproposicional dos problemas: elas operam por uma proliferação indefinida de ideias, crescem por dimensões e estabelecem zonas de vizinhança nas quais se evidencia o jogo das influências, as alianças e as misturas, o crescimento em dimensões de um pensamento que não opera por generalidade, mas por diferenciações; enfim, o *jogo da multiplicidade*. Qual é, pois, a *questão* que apresentamos à pesquisa e que exerce esse efeito aglutinador das perguntas que apenas se oferecem como signos do pensamento? A questão é o próprio *pensamento*, isto é, o exercício filosófico do pensamento, mas também a renovação dos meios de expressão filosófica. Aliás, esses dois movimentos não deixam de pertencer um ao outro; eles se equivalem. No mais, a única promessa que um *estudo dos modos de problematização* pode oferecer à filosofia é a oportunidade do enfrentamento com os problemas e com as forças que operam na conjuntura do pensamento e o modificam; enfim, a possibilidade de nos colocar prontamente em face da questão que é urgente analisar: a *gênese do pensar no pensamento*.

Perguntamo-nos, nesse entremeio, que contribuições a Filosofia compreendida desse modo nos proporcionaria para pensarmos a Educação? O que essas variações de sínteses disjuntivas – o pensamento conceitual – diriam a respeito das teorias pedagógicas e das práticas em Educação? E ainda, de que modo poderíamos aproximar a produção do pensamento em Filosofia ao campo de saberes da Educação? É em torno a essas questões que delimitamos a perspectiva conceitual deste trabalho: fazer o pensamento devir no cruzamento da Filosofia com a Educação, um pensar que fosse ao mesmo tempo experimentação e problematização do já pensado e do novo, que fizesse surgir, ou que ao menos nos revelasse os múltiplos agenciamentos, dispositivos e estratégias, poderes e saberes; marcando a importância das relações, da passagem, do encontro contingente de forças de pensamento heterogêneas: do *plano de imanência* da filosofia, e suas *variações*, com o *plano de referência ou de coordenação* da educação, e suas *variáveis*¹². E realizamos esta proposta a partir do

Dits et écrits. Cf. FOUCAULT, M. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1381-1397; 1410-1417; 1487-1497.

¹² Sobre o tema do plano de imanência da filosofia, e suas *variações*; o plano de referência ou de coordenação da ciência, e suas *variáveis*; e o plano de composição da arte, e suas *variedades*, conferir o livro – notável por sua erudição e novidade – que encerrou os longos anos de trabalho e amizade filosófica entre esses dois signos

desafio, por exemplo, de fazer encontros com a filosofia de grandes autores: fazer Foucault se encontrar com Deleuze, e Deleuze com a filosofia de Foucault. E isso sem perder a sensibilidade, a potência do sensível que só poderia nascer do encontro; e não saberíamos de outro modo como explicar o conceitual sem antes fazer se encontrar o intensivo no pensamento. Mais do que um acordo, é uma aliança.

Permitir, todavia, que o pensamento conceitual em Filosofia e os saberes em Educação coincidam em certos momentos para com esta síntese fazer surgir algo que a Filosofia poderia indicar como fundamento dos processos de aprendizagem – pedagógicos, por exemplo – implicaria sacrificar a diferença antes mesmo que ela surgisse na escrita e nas experiências que podemos ter ao pensarmos relações inventivas entre Filosofia e Educação. Um pensamento novo e criativo pode ser forjado no cruzamento da Filosofia com a Educação. E se esse posicionamento é conforme ao nosso objetivo, pensamos poder realizá-lo considerando os momentos de crítica, de inventividade e de criação como *heterogênese* própria ao exercício ou à prática da escrita filosófica, sendo este o caso dos filósofos que solicitamos nesta pesquisa, oportunizando novas possibilidades de análise e outros modos de subjetivação com os quais compomos nossas experiências e nos tornamos historicamente sujeitos *na* e *da* educação.

Mas, por que pensarmos com Foucault e Deleuze se eles não investigaram a educação, suas dimensões e seus processos como objeto de suas pesquisas? Em outras palavras, o que esses filósofos poderiam dizer acerca da educação? Na verdade, formulamos mal a pergunta quando procuramos saber o que algumas filosofias poderiam dizer *sobre* a educação. A questão tem que ser invertida. Ao contrário, precisamos perguntar o que podemos dizer a respeito da educação *a partir* e *com* a Filosofia: a filosofia de Foucault e a de Deleuze, por exemplo. A justificativa está na fecundidade do pensamento desses autores que nos faz propor e pensar diferentemente os problemas educacionais; para dizer com Sílvia Gallo (2003, p. 63), “[...] para nos permitir pensar, de novo, a educação.”

Com efeito, essa situação nos leva à pergunta geral de como relacionar um filósofo com a educação. Assim, pois, a questão: que implicações o pensamento de Foucault e o de Deleuze têm para o campo da educação? – requer logo de partida alguns esclarecimentos. Uma primeira possibilidade de resposta é optar pelo exercício de deslocar os

excessivos do pensamento contemporâneo, Gilles Deleuze e Félix Guattari, intitulado *Qu'est-ce que la philosophie?*, de 1991.

conceitos da Filosofia para fazê-los funcionar no campo da educação, o que nos permitirá propor, com enunciados e estratégias diferentes, as questões e os problemas educacionais numa economia e produção do pensamento, nem melhor nem pior, mas diferente e com outras perguntas e intervenções que poderão nos auxiliar na investigação dos problemas educacionais. Outra possibilidade consiste em explorar a força educacional do pensamento desses filósofos, isto é, promover, a partir da potência criativa de seus conceitos, a experiência pedagógica de novos aprendizados em filosofia; e em filosofia da educação, particularmente. Seja no caso da aplicação da filosofia ao campo educacional, seja da experiência pedagógica da escrita e do pensamento em filosofia, o que reconhecemos nos trabalhos desses autores é uma “caixa de ferramentas” que nos auxiliará a abordar os problemas educacionais que desafiam o nosso pensamento.

Assim, no campo específico da filosofia da educação, onde julgamos que essas e outras alternativas têm se mostrado possíveis, vemos crescer toda sorte de pesquisas que põem permanentemente em relação a Filosofia e a Educação, priorizando nessa relação a abordagem de temas os mais variados, como, por exemplo: o tema da infância, da experiência, da constituição do sujeito e da subjetividade na educação, entre outros¹³. No caso de Foucault, em que obras de filosofia da educação partindo de seus trabalhos são mais numerosas que sobre a filosofia de Deleuze, podemos verificar a fecundidade das pesquisas sobre problemas educacionais a partir de temas propriamente foucaultianos. Dois exemplos de trabalhos publicados nesse sentido são: “O sujeito da educação: estudos foucaultianos” (1994), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, e mais recentemente o livro “Foucault 80 anos”, organizado por Walter Kohan e José Gondra, e publicado por ocasião do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, que se realizou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2006¹⁴.

Pois bem. O que está proposto na forma deste trabalho de tese se integra ao projeto de pesquisa de doutorado com o qual procuramos investigar o paradigma antropológico na filosofia da educação, isto é, a crítica ao entendimento da educação mesma

¹³ A respeito dos temas mencionados, respectivamente, Cf. AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005; KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005; LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004; LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁴ Ambas essas obras estão relacionadas na lista de Referências ao final desta tese.

como um projeto antropológico fundamental. A configuração antropológica do pensamento, que converte a filosofia em uma *analítica do homem*, e a concepção de uma estrutura antropológico-humanista na educação impedem o exercício de um pensamento crítico e criativo, porque paralisam, ao incidirem sobre uma filosofia da representação e do sujeito transcendental, o exercício de pensamento em face do desafio de investigar o tema do acontecimento na práxis educativa. Desse modo, se por um lado é importante fazer uma análise da configuração antropológica do pensamento e uma crítica à concepção antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, por outro, temos a intenção de sugerir que outra possibilidade é pensar o exercício do pensamento filosófico no campo da educação como uma *experiência* e um *acontecimento*¹⁵.

Primeiramente, a respeito do que está enunciado na primeira parte do título, devemos perguntar: por que ***Imagem do pensamento***? O que essa expressão conceitual significa e que precisão ela traz à pesquisa? Utilizamo-na, precisamente, para esclarecer a orientação teórica que adotamos para dar à pesquisa de tese sua compreensão mais ampla e de conjunto, ou seja, propomos realizar um exercício de pensamento em que a filosofia da educação seja pensada no deslocamento entre dois domínios distintos e conflitantes acerca da natureza e do modo de pensar ou exercer a filosofia (e, por conseguinte, de pensar filosoficamente a educação): por um lado, a *imagem antropológica do pensamento*, isto é, a configuração da filosofia moderna como *analítica da finitude*, que ainda nos é atual, e que enquanto uma *filosofia do Mesmo* permanece sendo essencialmente uma filosofia da representação; e, por outro lado, a abertura da filosofia para uma *nova imagem* do pensamento ou um *pensamento sem imagem*, quer dizer, sem postulados ou pressupostos: um *pensamento do acontecimento*. Propomos, nesses termos, fazer um exercício de pensamento que operasse por deslocamentos, para fazer aparecer no primeiro plano de análise as rachaduras e crises, os desníveis e diferenciações de uma configuração antropológica da filosofia da educação na diferença radical com o que se pode propor a partir de uma filosofia não mais pautada pelo *antropológico*, mas pelo *signo do acontecimento*. Pensamos, a exemplo de Deleuze, que essas

¹⁵ Nesse momento do texto, fazemos referência a um livro de Michel Foucault, intitulado *Les mots et les choses*, no qual o filósofo propõe o conceito de “analítica da finitude” para proceder a uma análise da configuração antropológica do pensamento filosófico na Modernidade, ao qual diretamente relacionamos a estrutura antropológico-humanista do pensamento na educação. No caso de propor pensar a educação como experiência e *acontecimento*, apoiamo-nos na filosofia de Gilles Deleuze que, de acordo com François Zourabichvili (2004), é uma lógica não dialética do devir (*devenir*), fundada sobre a articulação do fora (*dehors*) e da dobra (*pli*) e na emergência dos conceitos de multiplicidade (*multiplicité*) e de singularidade (*singularité*); enfim, uma *filosofia do acontecimento*.

variantes da Imagem do pensamento são antes uma geografia do que uma história do pensamento, e é sobre essa *geofilosofia*¹⁶, quanto ao plano de imanência, quanto ao que significa erigir imagens do pensamento, que fazemos a experiência de uma *démarche*: a experiência da *gênese do ato de pensar no pensamento*. Ao tema da imagem dogmática do pensamento, amplamente investigado por Deleuze, relacionamos o trabalho de análise e crítica da *imagem antropológica do pensamento*, porquanto a possibilidade de ruptura com esta modalidade do pensamento filosófico resida na rejeição daquela *Imagem* da filosofia.

[...] Os postulados em filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Nesse sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. De acordo com esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto a do ser e do ente.

Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. É certo que ela tem variantes: assim, não é absolutamente do mesmo modo que os “racionalistas” e os “empiristas” a supõem erigida. [...] Todavia, ela resiste no implícito, mesmo que o filósofo sublinhe que a verdade, no final das contas, não é “uma coisa fácil de ser atingida e ao alcance de todos”. Eis por que não falamos desta ou daquela imagem do pensamento, variável segundo as filosofias, mas de uma só Imagem em geral, que constitui o pressuposto subjetivo da filosofia em seu conjunto. (DELEUZE, 1976a, p. 172, tradução nossa)¹⁷.

¹⁶ Para fazer uma breve alusão ao assunto, indicamos um pequeno fragmento com o qual Deleuze e Guattari iniciam a longa exposição deste tema em *Qu'est-ce que la philosophie?*: “O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. Kant é menos prisioneiro [do] que se acredita das categorias de objeto e de sujeito, já que sua idéia de revolução copernicana põe diretamente o pensamento em relação com a terra; Husserl exige um solo para o pensamento, que seria como a terra, na medida em que não se move nem está em repouso, como intuição originária.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p. 113).

¹⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Les postulats en philosophie ne sont pas de propositions dont le philosophe demande qu'on les lui accorde, mais au contraire des thèmes de propositions qui restent implicites, et qui sont entendus sur un mode préphilosophique. En ce sens, la pensée conceptuelle philosophique a pour présupposé implicite une Image de la pensée, préphilosophique et naturelle, empruntée à l'élément pur du sens commun. D'après cette image, la pensée est en affinité avec le vrai, possède formellement le vrai et veut matériellement le vrai. Et c'est *sur* cette image que chacun sait, est censé savoir ce que signifie penser. Alors il importe peu que la philosophie commence par l'objet ou par le sujet, par l'être ou par l'étant, tant que la pensée reste soumise à cette Image qui préjuge déjà de tout, et de la distribution de l'objet et du

É assim que se completa a segunda parte do título: ***do antropológico ao acontecimento na educação***. Fazer a experiência dessa *démarche* é, em outras palavras, a saída ou talvez a fuga do pensamento em face do exercício dogmático da filosofia que faz a imanência dobrar-se sobre si mesma, constituindo para si um campo transcendente; que já não é mais Deus, senão o homem tomado em sua *finitude* radical; isto é, a propositura fundamental da filosofia como *analítica da finitude*, e, portanto, a admissão do *antropológico* como imagem ou configuração do pensamento. Mas, a respeito desse ponto crítico, o que na realidade se desloca? Na verdade, é o próprio pensamento, o exercício filosófico do pensamento e de criação de conceitos que está em movimento, em deriva, como que tomado por um *devenir-outro*. Aliás, apenas operando-se sob o signo do acontecimento é que o pensamento e a filosofia podem se engajar num *devenir-nômade*, molecular.

Todavia, a maior parte deste texto de doutoramento consistirá numa investigação crítica dessa *configuração antropológica do pensamento*, a qual serve de solo quase imediato à filosofia da educação na sua tarefa de pensar o homem, a formação do homem, para o que se vê surgir no horizonte possível para o pensamento a sua conversão em uma *antropologia filosófica*. É nisso que Foucault reconhece a estrutura antropológico-humanista própria ao pensamento moderno, do qual ainda somos contemporâneos¹⁸. Ao fazermos o esboço desse plano de trabalho da tese, justificamos pois a adoção deste título pautando-nos na filosofia de Deleuze que, enquanto *noologia*¹⁹, propõe-se ser um estudo das imagens do pensamento, do que significa pensar e se orientar no pensamento.

sujet, et de l'être et de l'étant. Cette image de la pensée, nous pouvons l'appeler image dogmatique ou orthodoxe, image morale. Il est certain qu'elle a des variantes : ainsi ce n'est pas du tout de la même façon que les « rationalistes » et les « empiristes » la supposent érigée. [...] Elle tient bon pourtant dans l'implicite, même si le philosophe précise que la vérité, après tout, n'est pas « une chose facile à atteindre et à la portée de tous ». C'est pourquoi nous ne parlons pas de telle ou telle image de la pensée, variable suivant les philosophies, mais d'une seule Image en général qui constitue le présupposé subjectif de la philosophie dans son ensemble." (Grifo do autor).

¹⁸ Cf. FOUCAULT, M. Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 636.

¹⁹ Quanto a isso, Deleuze esclarece que “A esses estudos das imagens do pensamento chamaríamos de noologia, e seriam eles os prolegômenos à filosofia. É o verdadeiro objeto de *Diferença e repetição*, a natureza dos postulados na imagem do pensamento. Fiquei obcecado por essa questão em *Lógica do sentido*, onde a altura, a profundidade e a superfície são coordenadas do pensamento; retomo-a em *Proust e os signos*, já que Proust opõe toda a potência dos signos à imagem grega; e depois Felix e eu a reencontramos em *Mille plateaux*, porque o rizoma é a imagem do pensamento que se estende sob a imagem das árvores. Nessa questão temos não um modelo, nem mesmo um guia, mas um referente, um cruzamento a ser operado sem cessar: é o estado de nossos conhecimentos sobre o cérebro.” (1992a, p. 186).

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado muito ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e “orientar-se no pensamento”. De qualquer forma se está no plano de imanência, mas para aí erigir verticalidades, elevar a si próprio, ou, ao contrário, para se estender, correr ao longo da linha do horizonte, impelir o plano cada vez para mais longe? [...] Desde Empédocles há toda uma dramaturgia do pensamento.

A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta; desta vez não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim de uma compreensão pré-filosófica. [...] Ora, será que nós temos do pensamento a mesma imagem que teve Platão ou mesmo Descartes ou Kant? Será que a imagem não se transforma segundo coerções imperiosas, que sem dúvida exprimem determinismos externos, porém mais ainda um devir do pensamento? Será que ainda podemos pretender que buscamos o verdadeiro, nós que nos debatemos no não sentido? (DELEUZE, 1992a, p. 185).

Com efeito, fazemos essas mesmas questões quanto à filosofia da educação ao verificarmos que ela é ainda devedora, porque nisso funda a pretensão de dar um sentido último à existência e à experiência do homem, dessa configuração antropológica do pensamento. Por isso, é imprescindível investigar no que consiste essa *imagem do pensamento*, o que faremos prioritariamente no segundo capítulo da tese, intitulado “A antropologia como *analítica do homem* e a configuração antropológico-humanista do pensamento na educação”. E propomos realizar esse objetivo ao modo de uma crítica, contudo ao modo como Foucault faz ou entende ser a *crítica*: como uma atitude diante dos problemas que desafiam o pensamento, como *éthos* e como diagnóstico da atualidade²⁰. Significa dizer, em outras palavras, que no presente ainda nos é atual essa imagem antropológica da filosofia, a qual opera furtivamente por meio de dois postulados analisados no primeiro capítulo da tese: o pensamento como *representação* e a concepção moderna do homem como *sujeito* do conhecimento e da experiência, como *sujeito transcendental*. A *démarche* do antropológico em direção a um pensamento do acontecimento se faz, assim entendemos, pela crítica à imagem dogmática do pensamento, precisamente, à filosofia da representação. Ademais, a crítica à representação como matriz ou arquétipo do pensamento tem a ver com o que Deleuze

²⁰ Em *What is Enlightenment?* (1984a), vemos Foucault dizer precisamente o seguinte: "Je caractériserai donc l'*éthos* philosophique propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres." (2001b, p. 1394, grifo do autor).

mesmo dizia, lembrando-nos Nietzsche, ser a tarefa contemporânea da filosofia: *a reversão do platonismo*²¹. Mas isso se faz permitindo à filosofia pensar as possibilidades do simulacro, do sem-fundo, do acontecimento: isto é, a filosofia como *arte das superfícies*; assunto que iremos considerar no último capítulo da tese, intitulado “Para *pensar* a educação: crítica à imagem antropológica do pensamento”.

[...] Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão a Moral e este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...? Assim, aparecem melhor as condições de uma filosofia isenta de pressupostos de qualquer espécie: em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos “postulados” que ela implica. Ela encontraria sua diferença ou seu verdadeiro começo não num acordo com a Imagem *pré-filosófica*, mas numa luta rigorosa contra a Imagem, denunciada como *não filosofia*. Ela encontraria, assim, sua repetição autêntica num pensamento sem Imagem, mesmo que fosse à custa das maiores destruições, das maiores desmoralizações, e com uma obstinação da filosofia que só teria como aliado o paradoxo, devendo renunciar à forma da representação assim como ao elemento do senso comum. Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. É em vão que se pretende remanejar a doutrina da verdade, se antes de tudo não forem arrolados os postulados que projetam esta imagem deformadora do pensamento. (DELEUZE, 1976a, p. 172-173, tradução nossa)²².

²¹ Referimo-nos ao texto *Platon et le simulacre*, publicado no Apêndice *Simulacre et philosophie antique* de *Lógica do sentido* e ao qual nos reportaremos no terceiro capítulo da tese. Cf. DELEUZE, G. *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. p. 292-307.

²² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Quand Nietzsche s’interroge sur les présupposés les plus généraux de la philosophie, il dit qu’ils sont essentiellement moraux, car seule la Morale est capable de nous persuader que la pensée a une bonne nature et le penseur une bonne volonté, et seul le Bien peut fonder l’affinité supposée de la pensée avec le Vrai. Qui d’autre, en effet, que la Morale ? et ce Bien qui donne la pensée au vrai, et ce vrai à la pensée... Dès lors apparaissent mieux les conditions d’une philosophie qui serait sans présupposés d’aucune sorte : au lieu de s’appuyer sur l’Image morale de la pensée, elle prendrait son point de départ dans une critique radicale de l’Image et des « postulats » qu’elle implique. Elle trouverait sa différence ou son vrai commencement, non pas dans une entente avec l’Image *préphilosophique*, mais dans une lutte rigoureuse contre l’Image, dénoncée comme *non-philosophie*. Par là même, elle trouverait sa répétition authentique dans une pensée sans Image, fût-ce au prix des plus grandes destructions, des plus grandes démoralisations, et d’un entêtement de la philosophie qui n’aurait plus pour allié que le paradoxe et devrait renoncer à la forme de la représentation comme à l’élément du sens commun. Comme si la pensée ne pouvait commencer à penser, et toujours recommencer, que libérée de l’Image et des postulats. Il est vain de prétendre remanier la doctrine de la vérité, si l’on ne recense pas d’abord les postulats qui projettent de la pensée cette image déformante.” (Grifo do autor).

Outro esclarecimento importante é quanto à definição de “antropológico”. Sabe-se que se trata de um adjetivo, isto é, do termo que modifica um substantivo, acrescentando-lhe uma qualidade, uma extensão ou uma quantidade em relação àquilo que ele nomeia. Contudo, o exercício que fazemos é o de tomá-lo por um substantivo, o que no mais resultaria em uma substantivação desses predicados; isto é, em tomar por causa ou fundamento um efeito, uma qualidade, um excesso ou uma falta. É igualmente importante esclarecer que o *pensamento segundo a forma da representação* trata-se, na verdade, de um postulado. Porque “postulado” não deve ser considerado apenas como o ponto de partida, implícito ou explícito, de uma argumentação, ou seja, uma premissa; mas, principalmente, como uma afirmação ou verdade reconhecida sem necessidade de demonstração. E, nesse sentido, de valor apodíctico. Deleuze explica que

[...] Os postulados não têm necessidade de serem ditos: eles agem muito melhor em silêncio, no pressuposto da essência como na escolha dos exemplos; todos eles formam a *imagem dogmática do pensamento*. Eles esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas potências da diferença e da repetição, do começo e do recomeço filosóficos. O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. Mas o que serão esse pensamento e seu processo no mundo? (DELEUZE, 1976a, p. 217, tradução nossa)²³.

Assim, para Deleuze, a *Imagem do pensamento* é um conjunto de pressupostos ou postulados porque não os pensamos, mas porque os admitimos como a imagem por que pensamos; são as coordenadas do pensamento. Perguntamo-nos, nesse entremeio, quais seriam as coordenadas da configuração antropológica do pensamento e da filosofia? Estas coincidiriam, de acordo com Foucault (1966a, p. 346), com o *quadrilátero antropológico* do pensamento filosófico moderno: a ligação das positivities com a finitude, a reduplicação do empírico no transcendental, a relação do *cogito* com o impensado, o recuo e o retorno da

²³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Les postulats n'ont pas besoin d'être dits : ils agissent d'autant mieux en silence, dans ce pré-supposé de l'essence comme dans le choix des exemples ; à eux tous, ils forment l'*image dogmatique de la pensée*. Ils écrasent la pensée sous une image qui est celle du Même et du Semblable dans la représentation, mais qui trahit au plus profond ce que signifie penser, aliénant les deux puissances de la différence et de la répétition, du commencement et du recommencement philosophiques. La pensée qui naît dans la pensée, l'acte de penser engendré dans sa génitalité, ni donné dans l'innéité ni supposé dans la réminiscence, est la pensée sans image. Mais qu'est-ce qu'une telle pensée, et son processus dans le monde?." (Grifo nosso).

origem. São estes três últimos os modos de ser do homem, ou os modos de sua transformação. A *analítica da finitude*, por sua vez, é o espaço de um pensamento aberto, cindido, entre o que afirmam as ciências positivas e a filosofia sobre o homem, e a partir dos quais se pode pensar o homem na sua existência histórica e finita, mas de uma *finitude* tão radical que ele não a experimenta apenas como uma limitação vindo-lhe do exterior; nela o homem, a filosofia, reconhece o nascedouro de uma imagem do pensamento, dogmática, mas como condição, como o solo filosófico a partir do qual é possível pensar. Nela, ainda, o homem não é apenas um objeto entre outros, mas *sujeito* para os objetos.

Analisávamos anteriormente a pergunta geral de como relacionar um filósofo com a educação. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o uso que fazemos da filosofia desses autores, de Deleuze e de Foucault, não incidirá sobre uma certeza ou um consenso de como deveríamos abordar os problemas educacionais, em particular o problema de propor uma configuração antropológica do pensamento para a filosofia da educação. A despeito da crítica que esses filósofos fizeram à filosofia da representação e à concepção transcendental do sujeito, ou às filosofias do sujeito, não nos motiva a ideia de tomá-los como reformadores da Filosofia e de convertê-la no que deveria consistir a tarefa principal de uma filosofia da educação. Não nos anima essa ideia e também não nos parece justo impor este fardo à filosofia desses autores. Enfim, não estamos inclinados a concordar com a perspectiva tradicional que admite a Filosofia em relação à Educação como fundamento, isto é, numa perspectiva emanante ou ainda reformadora e salvacionista. Que isso significa? Quer dizer que a filosofia não é o ponto de partida, procedência ou origem da educação, de onde esta seria proveniente. Seguramente menos ainda que a filosofia devesse reformar os saberes e as práticas na educação, para elevá-los a um patamar superior de desempenho, ou que tivesse de salvá-la da crise atual que caracteriza o processo de educação escolar; pública, por exemplo. Pior que isso é concordar com a concepção de filosofia numa perspectiva profética, que exortasse os indivíduos à mudança indicando o horizonte de progresso a alcançar. Não há nada a reformar, profetizar ou salvar. E a Filosofia, a filosofia da educação, em particular, não está numa posição mais confortável que a Pedagogia: na verdade, ambas já não devem mais ser vistas como depositárias do Bem que poderiam dispensar à educação. O que é necessário é destituí-las de tal pretensão, ou ainda, privá-las deste julgo.

Nesse sentido, a escolha que fazemos é decididamente contrária às posições ortodoxas da Filosofia em relação ao campo educacional. Preferimos pensar, a exemplo dos

filósofos citados, que o trabalho da filosofia ou da escrita em filosofia seja um exercício, isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento: a filosofia como *ato de pensamento*, como exercícios de pensamento implicados num devir para pensar o *acontecimento* na educação.

Indicávamos anteriormente duas possibilidades de resposta ao modo como podemos relacionar um filósofo com a educação. Uma alternativa é deslocar conceitos da Filosofia para fazê-los funcionar no campo da educação. Esta atividade nos parece ser um importante exercício de pensamento e de escrita na medida em poderá contribuir com uma renovação dos modos de investigação dos problemas educacionais, mas também dos meios ou modos de expressão filosófica. A esse respeito, comentando a relação da filosofia de Deleuze com a educação, Sílvio Gallo afirma o quanto essa atividade de deslocamentos pode contribuir para uma mudança em nossas formas de pensar:

[...] Penso que essa atividade [de deslocamentos] pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (2003, p. 64).

Outra possibilidade que aventamos para a pesquisa consiste em explorar a força educacional do pensamento filosófico, o de Foucault e o de Deleuze, com a finalidade de promover uma experiência pedagógica de novos aprendizados em filosofia a partir, principalmente, da força crítica e criativa de seus conceitos. Contudo, em ambos os casos, de deslocar conceitos filosóficos para o campo da educação ou da experiência pedagógica do pensamento e da escrita em filosofia, reconhecemos a oportunidade de travar um diálogo produtivo nos interstícios da Filosofia com a Educação entre os conceitos que sugerimos e o problema de pesquisa enunciado.

Tendo em mente a argumentação que ora apresentamos, não poderíamos deixar de reiterar que na perspectiva aberta pelos trabalhos de Foucault sobre o que nos propomos pesquisar, o que encontramos ainda é o seu interesse pelos diferentes modos de subjetivação e o desenvolvimento de um saber ético perspectivado no âmbito geral de uma

ontologia do presente, de uma ontologia crítica da atualidade. Contrariamente às razões que reforçam a noção de universalidade do sujeito, Foucault está mais interessado pelas práticas de *assujeitamento*, ou, de uma forma mais autônoma, pelas práticas de *liberação*, de liberdade.

Essa perspectiva permitiria ao estudo do tema da constituição da subjetividade e dos processos de subjetivação na relação pedagógica, por exemplo, uma abordagem ética da pesquisa. Se, pois, o trabalho filosófico de Foucault volta-se ao problema das *relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência* (FOUCAULT, 2001b, p. 1550), tanto mais importa destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de sua constituição como problema central de sua filosofia.

É particularmente importante considerar também o modo com o qual Foucault caracteriza a tarefa da filosofia contemporânea e sua própria filosofia. Em um texto de 1984, intitulado *Qu'est-ce que les Lumières?*, Foucault indica que existe na filosofia moderna e contemporânea um tipo de questão, um modo de interrogação crítica que se poderia chamar de *ontologia do presente*; esta atitude crítica, diferente de uma analítica da verdade, põe a questão: O que é a nossa atualidade? Qual o campo atual das experiências possíveis?

[...] parece-me que se pode dar um sentido a essa interrogação crítica sobre o presente e sobre nós mesmos que Kant formulou ao refletir sobre a *Aufklärung*. Parece-me que esta é, inclusive, uma maneira de filosofar que não foi sem importância nem eficácia nesses dois últimos séculos. É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível.

Essa atitude filosófica deve se traduzir em um trabalho de pesquisas diversas; estas têm sua coerência metodológica no estudo ao mesmo tempo arqueológico e genealógico de práticas enfocadas simultaneamente como tipo tecnológico de racionalidade e jogos estratégicos de liberdades; elas têm sua coerência teórica na definição das formas historicamente singulares nas quais têm sido problematizadas as generalidades de nossa relação com as coisas, com os outros e conosco. Elas têm sua coerência prática no cuidado dedicado a colocar a reflexão histórico-crítica à prova das práticas concretas. Não sei se é preciso dizer hoje que o trabalho crítico também implica a fé nas Luzes; ele sempre implica, penso, o trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade. (FOUCAULT, 2001b, p. 1396-1397, tradução nossa)²⁴.

²⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] il me semble qu'on peut donner un sens à cette interrogation critique sur le présent et sur nous-mêmes que Kant a formulée en réfléchissant sur l'*Aufklärung*. Il me semble

Essa perspectiva aberta por Foucault é prolongada por Deleuze, mas de uma maneira diferente. No caso de Deleuze, a crítica à imagem dogmática do pensamento realizada nas obras *Nietzsche et la philosophie* (1962), *Proust et les signes* (1964) e *Différence et répétition* (1968) abre um campo variado de possibilidades de pensamento e que, a exemplo da importância da ontologia crítica da atualidade levada a cabo por Foucault, nos permitirá propor com novas questões e estratégias a investigação do tema da *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação, em torno ao qual vemos se delinear, no campo das relações pedagógicas, as relações entre o sujeito, os saberes e a experiência educativa.

Entendemos, assim, que o tema da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício inventivo do pensar perfazem inteiramente a obra filosófica de Deleuze, para o qual a tarefa da filosofia do porvir consiste precisamente em colocar o *pensamento* em movimento, isto é, em retirá-lo de sua imobilidade; enfim, em romper com os pressupostos da representação. A respeito da renovação do pensamento, dos meios de expressão filosófica e da possibilidade radical de criar conceitos, vemos Deleuze dizer:

[...] Na verdade os conceitos designam tão somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ela nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de

que c'est même là une façon de philosopher qui n'a pas été sans importance ni efficacité depuis les deux derniers siècles. L'ontologie critique de nous-mêmes, il faut la considérer non certes comme une théorie, une doctrine, ni même un corps permanent de savoir qui s'accumule ; il faut la concevoir comme une attitude, un *éthos*, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible. Cette attitude philosophique doit se traduire dans un travail d'enquêtes diverses ; celles-ci ont leur cohérence méthodologique dans l'étude à la fois archéologique et généalogique de pratiques envisagées simultanément comme type technologique de rationalité et jeux stratégiques des libertés ; elles ont leur cohérence théorique dans la définition des formes historiquement singulières dans lesquelles on été problématisées les généralités de notre rapport aux choses, aux autres et à nous-mêmes. Elles ont leur cohérence pratique dans le soin apporté à mettre la réflexion historico-critique à l'épreuve des pratiques concrètes. Je ne sais s'il faut dire aujourd'hui que le travail critique implique encore la foi dans les Lumières ; il nécessite, je pense, toujours le travail sur nos limites, c'est-à-dire un labeur patient qui donne forme à l'impatience de la liberté." (Grifo do autor).

pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 1976a, p. 181-182, tradução nossa)²⁵.

Em resumo, se por um lado é importante fazer uma análise da configuração antropológica do pensamento e uma crítica à imagem antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, de outra parte, temos a intenção de demonstrar que outra possibilidade é pensar a relação pedagógica entre os sujeitos e as práticas educativas como uma experiência e um acontecimento. Pensar a educação sob a *figura do acontecimento* necessita de explorar, segundo Eugénia Vilela e Fernando Bárcena (2006), três dimensões da experiência educativa ligadas à intensidade desta noção: um acontecimento é o que *dá a pensar*, não aquilo sobre o qual devemos pensar, mas o que nos dá a possibilidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo e criativo; é o que nos permite *fazer uma experiência*, com a condição de que o pensamento seja verdadeiramente uma experimentação, mas também uma problematização de nossos modos de existência; e é o que *rompe a continuidade do tempo*, permitindo surgir das cisões e brechas a experiência de um tempo intensivo e de durações muito diferentes que modificam as subjetividades.

[...] De acordo com esta caracterização, abordar a análise da educação como figura do acontecimento significa repensar o que, desde o ponto de vista do *mundo da vida*, configura a experiência humana do aprender. Sendo aquilo que nos dá a pensar, a educação é a experiência da *aprendizagem do novo*, do inédito, do estranho. Sendo aquilo através do qual se faz experiência em nós, a educação é a experiência da *aprendizagem do padecer*, da paixão. E, finalmente, por ser o que rompe a continuidade do tempo, a educação é a experiência da *aprendizagem da decepção* e de um certo desencanto. (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 18, grifo do autor).

²⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] En vérité, les concepts ne désignent jamais que des possibilités. Il leur manque une griffe, qui serait celle de la nécessité absolue, c'est-à-dire d'une violence originelle faite à la pensée, d'une étrangeté, d'une inimitié qui seule la sortirait de sa stupeur naturelle ou de son éternelle possibilité : tant il n'y a de pensée qu'involontaire, suscitée contrainte dans la pensée, d'autant plus nécessaire absolument qu'elle naît, par effraction, du fortuit dans le monde. Ce qui est premier dans la pensée, c'est l'effraction, la violence, c'est l'ennemi, et rien ne suppose la philosophie, tout part d'une misosophie. Ne comptons pas sur la pensée pour asseoir la nécessité relative de ce qu'elle pense, mais au contraire sur la contingence d'une rencontre avec ce qui force à penser, pour lever et dresser la nécessité absolue d'un acte de penser, d'une passion de penser. Les conditions d'une véritable critique et d'une véritable création sont les mêmes : destruction de l'image d'une pensée qui se présuppose elle-même, genèse de l'acte de penser dans la pensée même."

Pensar por *deslocamentos*... Fazer do pensamento uma *problematização* e uma *experimentação*... Eis os sentidos que atravessam a escolha, que fazemos nesta pesquisa, de investir a filosofia no plano de consistência da educação como fundamentalmente um *ato de pensamento*, isto é, um *éthos* ou uma atitude crítica diante dos problemas que, ao desafiarem os nossos saberes constituídos, abrem-nos a possibilidade de que um pensamento novo e criativo seja forjado nas relações entre Filosofia e Educação. Contudo, e precisamente por esse motivo, permanece como problemático e que nos desafia sempre que pensamos o fato, insistirá Deleuze, de que “[...] o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, *o fato* perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’ [...]” (1976a, p. 188, tradução nossa)²⁶.

O que é mais importante, em todo caso, é examinarmos o pensamento de Deleuze e o de Foucault para investigarmos as propostas a respeito da crítica à configuração antropológica do pensamento ou à *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação, e não para encontrar uma solução aos problemas que teremos de enfrentar ao longo da escrita. Não são as soluções, é importante ressaltar, mas os problemas que animam o interesse pela pesquisa. No mais, todo esse exercício de pensamento é o percurso que fazemos em busca de nosso próprio aprendizado em filosofia, e propomos fazê-lo por meio de um *deslocamento* em que se veja realizada, no fim, a experiência de uma *démarche*, isto é, a experiência de fazer o tema e os problemas que analisamos se desalojarem do paradigma *antropológico* para funcionarem, ou serem reinventados, num pensamento do *acontecimento*, com o intuito de promover a experiência pedagógica de novos aprendizados em filosofia e, em particular, em filosofia da educação.

²⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] la pensée ne pense que contrainte et forcée, en présence de ce qui « donne à penser », de ce qui est à penser – et ce qui est à penser, c’est aussi bien l’impensable ou la non-pensée, c’est-à-dire *le fait* perpétuel que « nous ne pensons pas encore » [...]” (Grifo do autor).

Parte I – O Antropológico e a Educação

Na primeira parte da tese, a pesquisa versará sobre a análise e crítica à configuração antropológica do pensamento na filosofia da educação, concebida como forma de saber autônoma na Modernidade, e que poderia ser compreendida pela definição geral que Foucault (1967) deu de uma *estrutura antropológico-humanista do pensamento*, na qual o ser do homem pudesse ser pensado e as ciências humanas formalizadas. A partir do emprego do método arqueológico, e este é o caso do livro *Les mots et les choses* (1966a), Foucault procurou analisar certa ordem na disposição das coisas para descobrir como foi possível o saber em determinadas épocas. Mas essa análise arqueológica rapidamente se revelaria, na verdade, como uma crítica às filosofias de tipo antropologizante, e a justificção para a adoção de uma antropologia filosófica estaria ameaçada em face da crítica contemporânea.

Não nos parece certo admitir que na atualidade esse discurso especificamente antropológico tenha desaparecido de todo das ciências humanas, de seus métodos ou do estudo do conhecimento e do ser do homem; e este também parece ser o caso da filosofia e do pensamento filosófico sobre a educação. Isso quer dizer que mesmo uma filosofia da educação não estaria, em relação às ciências humanas, menos imune aos efeitos desse modo, modelo ou *imagem do pensamento* que encontra na estrutura antropológico-humanista sua fundamentação e a justificção para que a educação, inclusive, participe do destino de uma antropologia filosófica: o estudo do ser do homem como *sujeito* e ao mesmo tempo *objeto* de um saber possível.

Esse é, com efeito, o traço distintivo fundamental ao paradigma antropológico, isto é, a repetição do positivo no fundamental enquanto condição da finitude humana, como exigência para que o sujeito seja pensado a partir da finitude que o constitui: por um lado, essa finitude se manifesta nas positividades dos saberes empíricos sobre o homem que o determinam pela vida, pelo trabalho e pela linguagem; mas, por outro, e essa é a posição ambígua a que está subsumida a concepção moderna de sujeito, essas formas exteriores que marcam a existência do homem no mundo só podem ser apreendidas a partir fundamentalmente da própria finitude. Remonta-se, assim, da finitude das empiricidades a

uma finitude mais fundamental, a partir da qual a primeira é dada ao conhecimento do sujeito.

Propomos, nesse sentido, organizar esta primeira parte da tese a partir da exposição da pesquisa em dois momentos. No primeiro e segundo capítulos, respectivamente intitulados “O postulado do pensamento como *representação* e a noção de sujeito”, e “A antropologia como *analítica do homem* e a configuração antropológico-humanista do pensamento na educação”, procuramos formular o problema de pesquisa, isto é, esclarecer de que modo podemos reconhecer na antropologia filosófica uma *analítica do homem* e de que modo a estrutura antropológico-humanista do pensamento fundamenta e organiza os discursos sobre a educação, ao mesmo tempo em que esta imagem do pensamento é portadora de um *problema*. E este é o ponto que será necessário explicar. Pretendemos demonstrar, nesse caso, que a concepção moderna da filosofia como uma *analítica da finitude humana* e o fazer da educação como um *projeto antropológico* fundamentam-se, em termos de pressupostos implícitos, em uma filosofia da *representação* e do sujeito transcendental que paralisa, com efeito, o exercício de pensamento acerca da possibilidade de investigar os temas da *experiência* e do *acontecimento* na educação. No mais, o traço argumentativo fundamental a essa concepção de filosofia se reduz preferencialmente à perspectiva epistemológica ou hermenêutica, o que nos impede sobremaneira de propor outras possibilidades de pensamento para a filosofia da educação. É contra essa modalidade, ortodoxa e dogmática, da filosofia da educação que precisamos dar combate no contemporâneo.

Capítulo 1 – O postulado do pensamento como *representação* e a noção de sujeito

Com a exposição dos argumentos com os quais se procura justificar o programa de pesquisa de uma antropologia filosófica como *analítica do homem* e, subsidiada por este projeto filosófico transcendental, a fundamentação da educação na qualidade de *projeto* – essencialmente de um *projeto antropológico* – tem-se agrupado certo número de questões que solicitam neste momento da pesquisa alguns esclarecimentos acerca do regime de pensamento e de pressupostos implícitos importantes apresentados em defesa do tipo de filosofia que, embora esteja distante do sonho de unificação e totalização de perspectivas distintas e conflitantes acerca do conhecimento e do ser do homem, permanece na orientação de fundar o pensamento e a possibilidade da experiência na esteira da concepção moderna do sujeito. Para marcamos a diferença de esta filosofia com a concepção de filosofia da educação que iremos adotar neste trabalho a partir das críticas de Foucault e Deleuze à concepção iluminista do sujeito e à *representação*, apresentamos neste primeiro capítulo alguns pressupostos que estão admitidos implicitamente nos argumentos de uma antropologia filosófica e na perspectiva que admite a educação como um projeto antropológico.

1. A antropologia como *analítica do homem* e a educação como projeto antropológico

A respeito dessa diferença radical que enunciamos a pouco, em uma das entrevistas concedida por Michel Foucault e publicada no ano de 1984, intitulada *Une esthétique de l'existence*²⁷, comentando o itinerário de seu trabalho filosófico ao lançamento do segundo e terceiro volumes de *Histoire de la sexualité*, lemos o seguinte:

Eu não penso que haja uma grande diferença entre esses livros e os precedentes. Deseja-se muito quando se escreve livros como estes modificar completamente o que se pensa e se encontrar no fim outro do que o que se era no começo. Depois se percebe que no fundo mudou-se muito pouco. Talvez mudamos de perspectiva, rodeamos em torno do problema, que continua sendo o mesmo, isto é, *as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência*. Eu procurei analisar como domínios como os da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em certo jogo da verdade, e como, por outro lado, através desta inserção da prática humana, do comportamento, no jogo da verdade, o próprio sujeito é afetado. Era esse o problema da história da loucura, da sexualidade. (2001b, p. 1550, tradução nossa)²⁸.

Disso podemos inferir que o interesse filosófico central do pensamento de Foucault gira em torno à problemática do sujeito: “Não é, pois, o poder, mas o sujeito o que constitui o tema geral de minhas investigações.” (2001b, p. 1042, tradução nossa)²⁹; embora tivesse mudado mais de uma vez de perspectiva, como testemunha a alternância dos temas e

²⁷ FOUCAULT, M. Une esthétique de l'existence. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1549-1554. Para a edição brasileira, Cf. FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 288-293.

²⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Je ne crois pas qu'il ait une grande différence entre ces livres et les précédents. On désire beaucoup quand on écrit des livres comme ceux-là modifier du tout au tout ce qu'on pense et se retrouver à la fin tout autre que ce qu'on était au départ. Puis on s'aperçoit qu'au fond on a changé relativement peu. On a peut-être changé de perspective, on a tourné autour du problème, qui est toujours le même, c'est-à-dire *les rapports entre le sujet, la vérité et la constitution de l'expérience*. J'ai cherché à analyser comment des domaines comme ceux de la folie, de la sexualité, de la délinquance peuvent rentrer dans un certain jeu de la vérité, et comment d'autre part, à travers cette insertion de la pratique humaine, du comportement, dans le jeu de la vérité, le sujet lui-même se trouve affecté. C'était ça le problème de l'histoire de la folie, de la sexualité." (Grifo nosso).

²⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Ce n'est donc pas le pouvoir, mais le sujet, qui constitue le thème général de mes recherches."

de suas obras. Se, pois, o trabalho filosófico de Foucault volta-se ao problema das *relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência*, tanto mais importa destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de sua constituição como problema central de sua filosofia. O anunciado desfalecimento do sujeito, por exemplo, no final de *Les mots et les choses* é o da concepção de sujeito moderno; e, portanto, uma forma histórica de sujeito. Nesse caso, Foucault rejeita a noção de universalidade do sujeito e, ao apontar o seu deperecimento, na verdade aponta o fim de uma noção de sujeito historicamente situada.

[...] Em primeiro lugar, eu penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em qualquer lugar. Eu sou muito cético e muito hostil no que diz respeito a essa concepção do sujeito. Eu penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de assujeitamento, ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como, na Antiguidade, a partir, claro, de certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural. (FOUCAULT, 2001b, p. 1552, tradução nossa)³⁰.

É para esse ponto que se volta o interesse principal de pesquisa deste trabalho: para a elaboração de uma concepção de filosofia da educação desvinculada de certa noção de sujeito, metafísica e transcendental, e do pensamento como *representação*. Com efeito, o objetivo que pretendemos alcançar neste capítulo é investigar, a partir de uma análise atenta da formação histórica do sujeito moderno, aquele da Modernidade, dois aportes filosóficos que estariam na base da noção de universalidade do sujeito, fortemente rejeitada por Foucault e também por Gilles Deleuze, mas que não menos deixaram de estar na base da formação de certa modernidade educativa, ou seja, da concepção filosófica que admite a educação como a realização de um projeto antropológico fundamental. Vejamos, então, em que termos este problema pode ser apresentado. O interesse filosófico pelo sujeito como produtor de saberes, articulado em torno ao *eixo do conhecimento e da verdade* – como vemos desenvolvido em *Naissance de la clinique* (1963) e em *Archéologie du savoir* (1969) – corresponderia, por um lado, ao *problema da verdade*, ao questionamento das formas e práticas discursivas que articulam o saber;

³⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] En premier lieu, je pense effectivement qu'il n'y a pas un sujet souverain, fondateur, une forme universelle de sujet qu'on pourrait retrouver partout. Je suis très sceptique et très hostile envers cette conception du sujet. Je pense au contraire que le sujet se constitue à travers des pratiques d'assujettissement, ou, d'une façon plus autonome, à travers des pratiques de libération, de liberté, comme, dans l'Antiquité, à partir, bien entendu, d'un certain nombre de règles, styles, conventions, qu'on retrouve dans le milieu culturel."

e, por outro, à *constituição da experiência*. Mas a esse respeito, a dificuldade que forçosamente se impõe é que aqueles dois aportes são a noção metafísica e transcendental do sujeito e certa concepção representacionista do conhecimento, isto é, aquela que admite a *representação* como pressuposto do pensamento e fundamento do conhecimento, e que a nosso ver estão na base da formulação histórica da noção de sujeito moderno. Desse modo, quando inspirados pelos trabalhos de Foucault e de Deleuze investimos a pesquisa no detalhamento dessas questões, perguntamo-nos também e principalmente pelo que estaríamos acusando ou criticando quando da rejeição de uma forma universal de sujeito, soberano e fundador.

A hipótese aventada é a de que a crítica, no caso de Foucault, ao estatuto ontológico da subjetividade – à imagem moderna de uma subjetividade soberana e constitutiva do conhecimento e da experiência – a partir de um uso diferente do pensamento filosófico, isto é, de um saber arqueológico e genealógico, permite-nos pensar inventivamente a concepção de sujeito na educação, mas numa direção contrária à visão filosófica metafísica de cunho essencialista ou transcendental. A concepção de sujeito na relação pedagógica diz respeito a processos históricos de objetivação do conhecimento e da experiência, que a partir de práticas discursivas e não-discursivas transformam os indivíduos em figuras da subjetividade constituídas nas relações de aprendizagem.

Ao contrário de uma perspectiva antropológica, pensar o fazer filosófico de Foucault sob o signo de uma *história crítica do pensamento*³¹ é analisar, também e principalmente, as condições nas quais se constituem e se modificam certas relações do sujeito com a verdade e a experiência, haja vista serem estas constitutivas de um saber possível. E Foucault conclui dizendo

[...] A questão é de determinar o que deve ser o sujeito, à qual condição ele está submetido, qual estatuto ele deve ter, qual posição ele deve ocupar no real ou no imaginário, para se tornar sujeito legítimo de tal ou tal tipo de conhecimento; em resumo, trata-se de determinar seu modo de “subjetivação” [...]. (2001b, p. 1451, tradução nossa)³².

³¹ Cf. FOUCAULT, M. What is Enlightenment? In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1381-1397. Conferir, inclusive, FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières? In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1498-1507.

³² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] La question est de déterminer ce que doit être le sujet, à quelle condition il est soumis, quel statut il doit avoir, quelle position il doit occuper dans le réel ou dans l'imaginaire, pour devenir sujet légitime de tel ou tel type de connaissance; bref, il s'agit de déterminer son mode de « subjectivation » [...]."

Nessa direção, Foucault acrescenta ainda que analisar a questão das relações entre o sujeito, a verdade e a experiência implica algumas escolhas de método, e propomos considerá-las como contribuições para a análise da noção de sujeito e a importância deste conceito para pensarmos filosoficamente a educação; haja vista ser este modo de subjetivação produzido em torno ao eixo do conhecimento e da verdade – do sujeito em relação ao problema da verdade e à constituição da experiência (educativa). As escolhas de método implicariam os três posicionamentos críticos indicados por Foucault: “contornar tanto quanto possível, para interrogá-los em sua constituição histórica, os universais antropológicos”; “inverter o procedimento filosófico de remontar ao sujeito constituinte, do qual se exige dar conta do que pode ser todo objeto de conhecimento em geral”; e “dirigir-se como campo de análise às *práticas*, abordar o estudo pelo viés do que *se fazia*”³³. Mas é principalmente ao nível de uma abordagem ética dos modos de subjetivação que vemos o tema do sujeito inteiramente problematizado na atualidade. Com essa afirmação pretendemos marcar uma diferença no modo como o sujeito pode ser investigado na atualidade: ao invés de limitar a análise filosófica a uma hermenêutica ou a uma epistemologia do sujeito no campo da educação, pensamos que uma problematização ética dos modos de subjetivação permitirá analisar a constituição da subjetividade pelo matiz estético – como é o caso quando Foucault analisa o tema da *estética da existência* – e político de nossa constituição como sujeitos *na e da* educação.

À diferença do que poderemos constatar ao longo deste texto, a maneira como Foucault chega ao problema da ética, isto é, das relações do sujeito consigo mesmo, passa diversamente pelo *eixo do poder* e pelo *eixo da verdade* ao mesmo tempo em que renuncia à investida filosófica de uma concepção universal do sujeito. O que vemos delineado, então, é o seu interesse centrado nos processos de subjetivação e na elaboração de um saber ético perspectivo no âmbito geral de uma *ontologia do presente*, de uma ontologia crítica da atualidade. Ao contrário das razões que compõem a noção de universalidade do sujeito, e que nesta seção iremos analisar detalhada e criticamente, Foucault está mais interessado pelas práticas de *assujeitamento*, ou, de maneira mais autônoma, pelas práticas de *liberação*, de liberdade; o que permitiria ao estudo do tema da constituição da subjetividade e dos processos de subjetivação

³³ Cf. FOUCAULT, M. Foucault. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1451-1455.

na educação *uma abordagem ética* da pesquisa, perspectiva ausente nas apostas da forma de pensamento metafísica e transcendental. E a respeito do que se seguirá na investigação desta pesquisa, uma *problematização* ética e política do sujeito e da subjetividade poderá se oferecer como um novo tratamento dessas questões.

Em que pesem tais afirmações, algumas considerações são necessárias. A respeito de Foucault, o nível arqueológico de suas pesquisas permitiu descobrir e avaliar os sistemas de saber subjacentes às três grandes fases do pensamento ocidental, convencionalmente chamadas por ele de Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. Com o objetivo de elaborar uma arqueologia das ciências humanas, caracterização a mais geral do livro *Les mots et les choses*, Foucault ponderou que o objetivo pretendido por essa análise não poderia decorrer de uma história das ideias ou das ciências; na verdade, a arqueologia como método pretende ser um estudo com o qual se possa descobrir

[...] a partir de que conhecimentos e teorias foram possíveis; segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual *a priori* histórico e no elemento de qual positividade ideias puderam aparecer, ciências se constituir, experiências se refletir nas filosofias, racionalidades se formar [...]. (FOUCAULT, 1966a, p. 13, tradução nossa)³⁴.

No caso da Modernidade, Foucault a definiu como a Idade do Homem e procurou demonstrar de que modo nesta *épistémè* o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto total de seu próprio saber. Essa configuração antropológica da filosofia moderna consiste, argumenta Foucault, em um desdobramento do dogmatismo; “[...] a análise pré-crítica do que é o homem em sua essência se torna a analítica de tudo o que pode se dar em geral à experiência do homem.” (1966a, p. 352, tradução nossa)³⁵. Assim, a tese de que os limites do conhecimento fundam positivamente a possibilidade do saber, que já podia ser encontrada em Kant, Foucault a chamou de *analítica da finitude*.

³⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] à partir de quoi connaissances et théories ont été possibles; selon quel espace d’ordre s’est constitué le savoir; sur fond de quel *a priori* historique et dans l’élément de quelle positivité des idées ont pu apparaître, des sciences se constituer, des expériences se réfléchir dans des philosophies, des rationalités se former [...]” (Grifo do autor).

³⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] l’analyse précritique de ce qu’est l’homme en son essence devient l’analytique de tout ce qui peut se donner en général à l’expérience de l’homme.”

Assim, redescobrimos a finitude na interrogação da origem, o pensamento moderno fecha o grande quadrilátero que começou a desenhar quando toda a *episteme* ocidental basculou no final do século XVIII: a ligação das positivities à finitude, a reduplicação do empírico no transcendental, a relação perpetua do cogito ao impensado, o distanciamento e o retorno da origem definem para nós o modo de ser do homem. É sobre a análise desse modo de ser, e não mais sobre a da representação que desde o século XIX a reflexão procura fundar filosoficamente a possibilidade do saber. (FOUCAULT, 1966a, p. 346, tradução nossa)³⁶.

Mas, por que priorizar a análise da estrutura antropológico-humanista do pensamento filosófico? E por que se admite ainda tomá-la por fundamento do discurso pedagógico na educação? Em face da variedade de temas e abordagens em filosofia da educação e de sua importância para a fundamentação desta pesquisa, pensamos que a crítica à compreensão da educação como um projeto antropológico amplo é particularmente crucial para o entendimento da noção de sujeito e de subjetividade que é típica do pensamento filosófico da modernidade, razão pela qual se estende até a nossa atualidade; mas, também importante para o estudo dos diferentes modos com os quais, historicamente, nos constituímos como sujeitos: *na* e *a partir* da educação como sujeitos de aprendizado e sujeitos da experiência. Daí resulta que a educação precisa ser igualmente considerada como um projeto político de transformação dos indivíduos, sublinhando a dimensão do devir e da experiência da escrita em filosofia e da escrita filosófica na educação. Nesse sentido, visualizamos a possibilidade de pensar a concepção de sujeito não mais reduzida à dimensão epistemológica, mas prioritariamente de estendê-la à dimensão ética e política da constituição de nossa subjetividade no processo educativo.

Na perspectiva inaugurada por um pensamento filosófico do *devir*, admitir a dimensão epistemológica – à parte a lógica ortodoxa que restringia as análises apenas ao nível da crítica formal – como parte integrante de um projeto pedagógico que permita ao homem se objetivar como sujeito de aprendizados e de mudanças, é tornar possível para a educação criar e expandir um sentido filosófico profundo em seus saberes e práticas. Com efeito, a relação pedagógica irromperia assim na educação como *projeto*. E no que diz respeito a essa

³⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Ainsi en redécouvrant la finitude dans l'interrogation de l'origine, la pensée moderne referme le grand quadrilatère qu'elle a commencé à dessiner lorsque toute l'*épistémè* occidentale a basculé à la fin du XVIII^e siècle : le lien des positivités à la finitude, le redoublement de l'empirique dans le transcendental, le rapport perpétuel du cogito à l'impensé, le retrait et le retour de l'origine définissent pour nous le mode d'être de l'homme. C'est sur l'analyse de ce mode d'être, et non plus sur celle de la représentation que depuis le XIX^e siècle la réflexion cherche à fonder philosophiquement la possibilité du savoir." (Grifo do autor).

dimensão projetiva da educação, a relação pedagógica só poderia ser percebida como a construção do sentido e da experiência do aprender, da transformação que se realiza no devir ético e estético, mas também político, dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Nesse particular, a importância de Foucault é notória.

Mas, a respeito da estrutura antropológica do discurso filosófico no campo da educação, segundo a caracterização que faremos no próximo capítulo, o objetivo de investigar criticamente como está constituída na atualidade a noção de sujeito é justificado porque encontramos nas práticas discursivas da educação os efeitos duradouros dessa noção moderna e iluminista do sujeito: seja a partir da concepção cartesiana de uma “essencialidade do sujeito”, ou da concepção kantiana de “crítica” e de um “sujeito universal” do conhecimento; ou ainda da imprescindível tarefa de conduzi-lo à emancipação social, como pensou, por exemplo, Marx – ou de levá-lo da minoridade à maioria, como era o caso de Kant –, parte-se com recorrência do entendimento de que o sujeito está *desde sempre aí*. Isto é, valida-se a ideia do sujeito como uma entidade já dada, naturalmente capaz de aprender, e de ser educado por ser essencialmente educável. Tal concepção integrou de maneira notável o conceito que a filosofia moderna passaria a designar amplamente por subjetividade: da noção de sujeito como *substrato do enunciado*, para a noção de sujeito como *condição de possibilidade e causa da enunciação*.

Aos poucos, o sentido predominante do sujeito como o existente, o eu pensante histórica e socialmente determinado, fundado a partir de si mesmo e capaz de querer, pensar e agir livremente se identificou com o foco ou o centro das atividades, predominantemente da atividade de conhecimento, dando assim lugar à passagem da consciência, inicialmente concebida como qualidade do sujeito, à identificação dela com o próprio sujeito. Em outras palavras, se estava admitindo que o sujeito, como consciência pensante, seria então dotado de causalidade eficiente: deixou de ser apenas um suporte aos predicados ou atributos e passou a ser a causa de suas propriedades e determinações. Por esse motivo, em parte é justificado o juízo de acordo com o qual o idealismo moderno e as filosofias da consciência foram de Descartes a Husserl se construindo a partir da análise das condições de possibilidade da função representativa do sujeito.

Dar combate a essa formação histórica do sujeito moderno e de seus efeitos para o campo da educação é, primeiramente, a renúncia à noção transcendental do sujeito e da ordem do pensamento que legitima a estrutura lógica do sujeito como constitutiva do

conhecimento e da experiência e, de outra parte, é uma forma de resistência às posições científicas e positivistas sobre a relação pedagógica, de onde o sujeito já não é mais possível. Nós vemos aqui uma mudança de paradigma no modo com que podemos fazer a pesquisa: no lugar de recorrer a uma posição científica na pesquisa dos problemas educacionais, ou aos sistemas metafísicos presentes nas filosofias do sujeito e da consciência, pensamos priorizar aqui, a exemplo de como pensou Guattari o tema da subjetividade contemporânea³⁷, o eixo ético e estético da produção do pensamento e da vida; isto é, a pesquisa dos diferentes modos de subjetivação com os quais temos historicamente nos constituídos como sujeitos *na* e *pela* experiência.

Contudo, para este momento da pesquisa nos voltaremos para a elucidação dos pressupostos que admitem o pensamento como da natureza da *representação* e a noção de sujeito metafísica e transcendental. Contudo, como iremos advertir no segundo capítulo, mesmo que haja numa antropologia filosófica crítica uma noção de sujeito menos abrangente, isto é, não universal ou essencialista, é justamente a posição assumida de fundar no *sujeito* tanto o pensamento quanto a experiência que a faz ligar-se de forma intrínseca ao destino da filosofia a partir do que propuseram Descartes e Kant, respectivamente, com o conceito de *cogito* e de *sujeito transcendental*: no limite possível para o pensamento, é o sujeito que encontramos como fundamento do conhecimento e da experiência e como aquilo que deve ser demonstrado.

³⁷ Cf. GUATTARI, F. *Caosmose*: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

2. As acepções do termo “representação” e a hipótese representacionista do conhecimento

Suspendendo, com fins metodológicos, as diversas controvérsias acerca das quais a Filosofia e outras disciplinas afins empregam seus esforços de esclarecimento, no que respeita às várias acepções que o emprego do termo “representação” suscita, poderíamos, à maneira de uma introdução, de dizer que esse termo é comumente usado para designar a atividade geral de conhecimento atribuída ao sujeito, enquanto artífice do processo de síntese da experiência, sendo que ela, a representação, cumpre a função, o exercício ou a capacidade (condição necessária para) de referir-se a diversos tipos de apreensão (intencional) do objeto. Desse modo, fala-se de representação para se referir à impressão direta ou indireta de um objeto; à sua (re)apresentação sensível ou inteligível, interna ou externa; à imaginação; à percepção; à apreensão sensível e/ou conceitual; à ideia; enfim, à apreensão em geral, que pode ser, de acordo com Kant (2001), intuitiva e conceitual.

Tendo em vista essa grande profusão de sentidos e usos, a palavra “representação” é não poucas vezes um termo ubíquo, em razão da amplitude das acepções que dele derivam, e ambíguo no uso que dele fazem a Filosofia, a Psicologia, a Lógica e outras ciências quando admitem a representação como um elemento de importância conceitual ou metodológica, ou ao menos a consideram relativamente como tal.

Posto dessa maneira, com relativa frequência aduzem-se noções psicológicas para esclarecer a natureza e as formas do conhecimento no interior da epistemologia, projetando-se como conceitos-chave na elaboração de uma hipótese ou processo de formação do conhecimento. À relação entre a epistemologia e certos elementos psicológicos, podemos associar a representação concebida como função (ou estrutura) cognitiva ou conteúdo dos atos de experiência, isto é, de síntese da experiência consciente – da consciência como síntese de experiências significativas, de campos mistos e múltiplos de sentidos que estão na base da determinação tanto do sujeito quanto do objeto. Primeiro, como a antecipação (previsão, estipulação) de acontecimentos futuros à base de uma combinação de percepções presentes, percepções passadas (lembranças ou “representações da memória”) e

da imaginação (de forma semelhante à ciência quando procura prever, com uma margem razoável de acerto, a ocorrência de alguns fenômenos mediante um procedimento finito de passos; mas também à arte, à moral, à religião, à política, à ética); ou, segundo, quando concebida como a união na consciência do diverso da intuição (de percepções atuais às percepções evocadas), sob a forma categorial ou conceitual; não obstante, ganhe em importância quando compreendida no espaço conceitual da epistemologia, podendo ser entendida em dois sentidos básicos.

No primeiro sentido, a representação é entendida como um evento de conteúdo mental, mais precisamente como aquilo que forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento. Corresponderia analogamente à concepção segundo a qual não conhecemos diretamente os objetos reais, mas os conhecemos mediante as ideias que deles formamos, as quais parecem significar ao mesmo tempo *tomar o lugar* do objeto, torná-lo presente ao pensamento, e ainda, apresentá-lo ao pensamento como um conteúdo determinado o qual, na perspectiva cartesiana, não deverá em momento algum ser confundido com o próprio objeto real. Essa concepção de representação (associada ao vocábulo *Vorstellung*), de sentido psicológico e epistemológico, aproxima-se das caracterizações que fizemos acima. No segundo sentido, a representação (neste caso, associada ao termo *Darstellung*) corresponderia aos meios pelos quais o objeto real é pensado sob a forma categorial. Tratar-se-ia então de uma estrutura conceitual, de uma categoria, de um esquema (uma atividade de síntese), os quais em primeira instância não seriam de caráter mental (conteúdos ou atos de experiência), nem tampouco subjetivos e privados, embora ocasionalmente essa correspondência seja estabelecida. Nesse nível de entendimento, a representação é empregada num sentido análogo ao de *modelo*, *plano* ou *esquema*, os quais em seu conjunto compreenderiam a faculdade de pensar uma matéria concreta organizando-a sob categorias. Enfim, nessa perspectiva a representação pode ser definida como a forma geral de todo conhecimento, em sentido kantiano, a forma transcendental³⁸.

Em conformidade com essas definições, depreende-se que o conhecimento seja visto como o pensamento que resulta da relação constitutiva de sentido e significado que

³⁸ Esta acepção, ao contrário da primeira, teria um sentido estritamente epistemológico, na concepção escolástica, formal e objetivo (e não mental e subjetivo), sob a égide da qual se reuniria, de forma categorial, as experiências privadas ou representações de caráter mental, agrupadas sob a universalidade dos conceitos e das categorias. Para um aprofundamento sobre as acepções do termo “representação”, Cf. MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001 (Tomo IV); e FREITAS, M. C. Representação. In: *Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992.

se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Para essa relação, à maneira de uma reciprocidade, o sujeito corresponderia à consciência humana enquanto capaz de apreender a si mesma e a toda a realidade admitida como objeto (fenômeno) e para a qual aquela se impõe como o fundamento de toda a positividade, isto é, como fundamento para todo o conhecimento possível. À consciência se oporia, assim, a realidade como *objeto*, enquanto que aquela se firmaria correlacionalmente como *sujeito* do conhecimento.

Para a efetivação do conhecimento seria preciso, então, que a realidade conhecida de alguma maneira fosse reproduzida ou interiorizada no espaço da consciência, em nível intuitivo ou conceitual. Quase como uma regra, tornou-se forçoso admitir a representação, ao menos em termos formais, como uma função exercida na relação entre os termos complementares de uma relação, no caso, o conhecer, surgindo como uma atividade de intencionalidade ou iniciativa de um sujeito, o qual, em face da radical autonomia da realidade e mediante a representação, torna eficazmente presente à consciência o objeto, quando já se perderam os laços efetivos da relação (a percepção).

Ou seja, o objeto de que é constituída a representação não é, naturalmente, a coisa em si; na verdade a coisa em si não pode existir na representação: como bem disse Dupuy, *está constitutivamente ausente dela*³⁹: “Em termos kantianos: o objeto da representação não é a coisa em si, é o aparecer desta no próprio interior da representação, sob a forma do fenômeno que adquire uma validade objetiva.” (1996, p. 121). O mesmo autor acrescenta ainda que os constantes esforços de esclarecimento a respeito da natureza do objeto (conteúdo) da representação e a resposta que, por exemplo, a filosofia analítica dá a essa questão, mesmo partindo de sua “virada cognitiva”, é que continuam a fazer dela uma filosofia da linguagem, fato que recolocaria o problema da representação sob diferentes condições e perspectivas de análise.

Até aqui, admitiu-se provisoriamente que o conhecimento efetivamente constituído resultaria de uma relação recíproca, mas irreduzível, estabelecida entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; ao menos essa é a forma geral que o fenômeno permite que se reconheça como regular, o que em certa medida é um ato de gratuidade do objeto em face da espontaneidade do sujeito. Pareceu razoável também admitir que a representação

³⁹ Esta perspectiva é interessante porque o objeto sempre será admitido como, segundo uma perspectiva realista, transcendente em relação ao sujeito. Nesse sentido, a representação será a função de transcendência do sujeito (admitida a acepção do conhecimento como transcendência), oferecendo-se como plano de descrição das coisas ou dos corpos e, principalmente, de suas relações.

fosse invocada para explicar, em parte, o fenômeno do conhecimento, precisamente quando já não se mantêm mais os vínculos efetivos da percepção, e do objeto elaboramos uma imagem, uma ideia, ou um conceito. Por isso, concluiu-se ainda que a matéria de que é constituída a representação não poderia ser a coisa em si (o objeto no mundo) a qual pretende representar – e nisso nada há de novo, uma vez que não se concebe o objeto factual na mente; dele temos uma ideia ou simplesmente o reconhecimento de uma forma contígua ou semelhante ao objeto⁴⁰. A representação operaria, assim, por abstração, prescindindo da factualidade do objeto, criando um conteúdo mental ou simplesmente uma forma, a qual reconhecemos similar ao objeto.

De acordo com as premissas apresentadas, poderíamos concluir que, em certa medida, conhecemos porque a ocorrência do pensamento sobre a realidade é da natureza e forma de um procedimento representativo, como condição formal de mediação por meio da qual o pensamento pode apropriar-se – intuitiva e conceitualmente – do objeto. O ato representativo é, então, indicativo, atributivo, interpretativo, relacional, transitivo, mediato, e em qualquer ocorrência formal. E isso é válido quando entendido como a projeção do pensamento sobre o concreto e o diverso da intuição organizando-os de forma categorial, ou quando entendido como constitutivo de um conteúdo representativo (ideia, imagem ou conceito).

Contudo, é evidente, e não queremos ocultar o fato de que essa compreensão da representação incorre em difíceis aporias, por isso solicitando seriamente uma investigação crítica da validade das acepções de “representação” anteriormente abordadas, entre outras. De um modo geral, todas apontam para uma questão que poderíamos chamar nuclear: se a realidade é conhecida apenas indiretamente, na perspectiva representacionista única condição possível para a aquisição do conhecimento, como saber que um conhecimento de natureza representativa e, portanto, mediato e indireto, é verdadeiro? Isto é, corresponde à realidade, a qual, em última análise, é o verdadeiro termo de todo o ato de conhecimento?

E é justamente por ser o termo *de fato* do ato de conhecimento, que a representação é apresentada como modelo ou procedimento formal da atividade de conhecer. Nessa perspectiva, mesmo a intuição seria representação, porque tudo o que de fato há para o

⁴⁰ Veremos, mais à frente, que essa aparente evidência forma um componente importante para a consolidação (em termos de juízo válido e verdadeiro) da *hipótese representacionista* do conhecimento, mais precisamente, da *concepção representacionista do conhecimento*.

sujeito é fenômeno – da multiplicidade e particularidade das intuições à universalidade dos conceitos, o que se tem é representação. Foi Kant quem bem estabeleceu a extensão filosófica do conceito de representação para designar todos os atos e manifestações cognitivas, como indicamos brevemente acima. Por essa razão, afirmamos ser o problema da *função representativa do sujeito* também o problema da *concepção representacionista do conhecimento*: o regime da identidade do sujeito como consciência ou autoconsciência, da qual surgiria, segundo a perspectiva kantiana, por um ato de espontaneidade da apercepção pura, a representação do *eu* como sujeito absoluto – apenas enquanto uma função lógica e não um ser existente – e transcendental do conhecimento e da experiência⁴¹.

Não queremos, todavia, com esse questionamento proceder a um pensamento nivelador a respeito das diversas acepções do termo “representação”, admitindo que todas se reduziriam unicamente à dificuldade apresentada, mas que, guardadas as especificidades de cada caso, o problema consiste essencialmente em saber como a capacidade representativa das ideias, conceitos e categorias nos remete para a realidade mesma. Temos um bom exemplo descrito a seguir: “[...] não a pedra, mas sim a sua espécie é que está na alma como diz Aristóteles. E, contudo, é a pedra a inteligida, e não a sua espécie, a não ser pela reflexão do intelecto sobre si mesmo; do contrário, não haveria ciências das cousas, mas só das espécies inteligíveis.” (TOMÁS DE AQUINO, 1980, v. II, q. 76, a. 2, ad 4). Nesse sentido, o pensamento procede de tal modo que o conhecimento termina não nos enunciados, mas nas coisas enunciadas.

De outro modo, se ao invés de insistirmos resolutamente em busca de uma resposta satisfatória para esses problemas, rejeitarmos a função formal da representação, como então explicar a relativa autonomia e mobilidade da arquitetura conceitual das teorias científicas, as quais, mediante o conhecimento que da realidade nos proporcionam, sempre indireto e conjectural, terminam por confirmar o caráter representativo do nosso conhecimento?⁴²

No entanto, importa tanto mais sublinhar que, mesmo estabelecendo algumas referências teóricas, não estamos autorizados a omitir (ou negligenciar) a dificuldade

⁴¹ Mais adiante, ainda neste capítulo, aprofundaremos essas questões apresentadas ao relacionarmos Kant a Descartes quanto à noção metafísica e transcendental do sujeito e do pensamento como *representação*.

⁴² Do ponto de vista metodológico, essa é a questão que talvez realmente precise ser analisada: a representação é eficiente; em outras palavras, ela garante a eficiência da ciência ou do método científico, por exemplo, e do conhecimento como o conjunto das operações formais pelas quais adquirimos um saber sobre o objeto.

conceitual que a atividade de representação para a aquisição do conhecimento nos impõe. Embora seja de boa prática o esforço de buscar uma compreensão menos ambígua da representação, e mesmo que pareçam razoáveis – mas não livre de contradições – os esclarecimentos até agora apresentados, é fato que uma interpretação metafísica e/ou transcendental da atividade de representação tenha por termo final a formulação de um novo e, talvez, desnecessário problema: *a concepção representacionista do conhecimento*.

As razões que apresentamos para fazer do ponto de aproximação entre uma concepção metafísica e transcendental do sujeito e a crítica contemporânea à noção de sujeito universal, o ponto de intersecção e, portanto, de cruzamento, entre essas duas concepções são, em outras palavras, a formulação de um problema muito particular, que inicialmente apresentamos como a dificuldade teórica que solicitou da pesquisa o esforço de análise de uma investigação crítica, assim formulado: a questão colocada como problema é a compreensão epistemológica de que o conhecimento se construiria, substancial e não apenas formalmente, em termos de representatividade ou *procedimento representacional* (MARTINS, 1998), uma vez que o pensamento como atividade essencial do sujeito estaria fundado na bem cerrada subjetividade do *cogito*.

Um primeiro tipo de razões refere-se às dificuldades de esclarecimento da atividade de representação como elemento ou processo constitutivo do conhecimento, principalmente enquanto ela permanecer tão adstrita à consideração metafísica e, num segundo momento, transcendental, da noção de sujeito: de uma parte a concepção cartesiana do *cogito*, isto é, a mente (*res cogitans*) como reduto essencial à fixidez do sujeito e enquanto condição necessária para todo conhecimento; e no momento seguinte, a ideia kantiana de um sujeito universal, fixo e permanente, (sujeito lógico), que se oferece como princípio constitutivo do mundo do conhecimento e da ação, e como atividade sintética e judicativa. Estas, por sua vez, compõem um segundo tipo de razões.

Igualmente, a maneira como a concepção representacionista do conhecimento e a concepção metafísica e transcendental do sujeito estabelecem sua interdependência, revela-se ainda mais fortemente estreita quando compreendemos a unidade proporcionada pelo pensamento kantiano respeitante à *representação* como a designação de todos os atos e manifestações cognitivas: nesta perspectiva mesmo a intuição seria representação, porque tudo o que de fato há para o sujeito é fenômeno – da multiplicidade e particularidade das intuições à universalidade dos conceitos, o que se tem é representação; embora seja com

Descartes que primeiramente podemos visualizar as questões que formam o solo filosófico do regime (ou imagem) de pensamento que chamamos de *concepção representacionista do conhecimento*. Esta se define, inicialmente, como o pressuposto ou hipótese de que as representações, as ideias em particular, enquanto estados internos à consciência – representações mentais – são os únicos objetos primários e imediatos do conhecimento e, portanto, a existência da ideia no pensamento do sujeito nada diz a respeito da existência do objeto por ela representado, mas confirma tão-somente a identidade lógica do sujeito.

Essa concepção, por sua vez, reporta-se diretamente à interpretação do conhecimento como *identificação*, mas num sentido muito preciso. Distanciando-se da maneira como essa interpretação do conhecimento surgiu na filosofia antiga (isto é, como uma relação de identidade ou semelhança dos elementos do conhecimento – as ideias – com os objetos individualmente representados), a operação cognitiva, por meio da qual se pode dizer que o sujeito adquire um conhecimento efetivo do objeto na medida em que é capaz de descrevê-lo e, portanto, de fornecer um conjunto finito e ordenado de informações controláveis e verificáveis sobre o objeto, encontra-se na filosofia cartesiana modificada e ampliada.

Em Descartes a interpretação do conhecimento como *identificação* sofre uma restrição em relação à primeira: não se trata mais de identificar a ideia com a *imagem* do objeto representado, mas em identificar as relações constitutivas das ideias com as que constituem o objeto. Ou seja: o pensamento é um procedimento de identificação na medida em que for uma assimilação da conexão das ideias com a ordem ou disposição dos objetos no mundo. O conhecimento passa a ser, então, admitido como uma operação de conexão de ideias que as identifica com a ordem respectiva dos objetos representados, e não com a reprodução – queremos dizer, da imagem como cópia, retrato, quadro – do objeto mesmo. Há uma identidade, mas como correspondência, embora com isso não se negue nem o caráter de semelhança e nem o de imagem das ideias em relação os objetos; mas agora em outro sentido.

A respeito do que se segue a essa exposição, importa sublinhar, primeiramente, a maneira como a concepção do pensamento como *representação* e a concepção metafísica e transcendental do sujeito estabelecem sua interdependência para, num segundo momento, darmos continuidade à exposição com a qual nos ocupamos até agora e que será objeto de crítica no terceiro capítulo desta tese.

3. Implicações filosóficas da noção moderna de sujeito e do pensamento como representação

Admitimos que os problemas relativos à concepção representacionista do conhecimento são analogamente os problemas de uma concepção metafísica e transcendental da noção de sujeito. A isto fazíamos menção quando falávamos da intrínseca relação entre o pensamento como procedimento representacional e a noção de sujeito sustentada pela metafísica da subjetividade, ou seja, a compreensão da mente ou consciência como o imediatamente cognoscível, sujeito absoluto e transcendental, fulcro do conhecimento e das verdades absolutas. Para essa concepção convergiriam ao menos duas posturas filosóficas complementares: (1) o pensamento cartesiano do *cogito* – a mente como reduto necessário à fixidez do sujeito humano, a qual corresponderia à atividade fundamental de estabelecer pressupostos para o entendimento da natureza e organização do conhecimento, estabelecendo as condições reais de representação; e (2) a concepção do sujeito em nível transcendental, isto é, como princípio determinante e organizador do mundo do conhecimento e da ação, ao qual se afixariam as condições da experiência possível.

Não obstante entendamos com a expressão concepção metafísica e transcendental do sujeito a correspondência inferencial dos pressupostos filosóficos apresentados, só em certa medida e, diga-se de passagem, como pressuposto fundamental, ela corresponde à empresa filosófica que chamamos de metafísica da subjetividade (ou filosofias do sujeito), a qual foi da filosofia cartesiana à fenomenologia de Husserl, passando por Kant e outros idealistas, se construindo pouco a pouco a partir da análise das condições de possibilidade da função representativa do sujeito, e da qual aquela é apenas uma parte.

No entanto, interessa-nos a esse respeito que, assente nos pressupostos da concepção metafísica do sujeito, e, portanto, também de uma postura transcendental, a compreensão epistemológica do conhecimento não poderia ser construída senão em termos de representatividade, ou seja, como um procedimento essencialmente representativo. De certo modo, essa é a razão pela qual reservamos algumas reflexões sobre a temática da

representação (evidentemente considerada a partir e no interior do problema da questão do sujeito na filosofia contemporânea).

A esse respeito, importa tanto mais sublinhar que os esforços empregados no esclarecimento da atividade de representação, como elemento ou processo constitutivo da atividade de conhecimento, a qual em princípio estivesse ou não associada à concepção originariamente metafísica do termo sujeito, formam, de passagem e inicialmente, razões externas para relacionarmos uma concepção metafísica do sujeito com a crítica filosófica contemporânea. O que nos autoriza a relacioná-las intrinsecamente é a compreensão de que maneira aquelas razões convergem para a formulação do *problema* da concepção representacionista do conhecimento; o que, num segundo momento, requisitará clareza de ideias quanto à noção clássica e moderna do sujeito.

Passemos, pois, a uma breve leitura de como essas questões estão desenvolvidas na filosofia de Descartes e na de Kant, uma vez que reconhecemos no pensamento destes filósofos os argumentos que lançam os fundamentos desse regime de pensamento, para em seguida darmos lugar à abordagem da concepção clássica e iluminista do sujeito que terminará por elucidar a maneira como a concepção do pensamento como *representação* e a metafísica e transcendental do sujeito estabelecem suas relações.

Na obra *Meditações Metafísicas* (1641), assim inicia Descartes propriamente a série de argumentos que compõe a arquitetura lógica e conceitual da “Meditação Terceira”:

6. Entre meus pensamentos, alguns são como as imagens das coisas, e só àqueles convém propriamente o nome de idéia: como no momento em que eu represento um homem ou uma quimera, ou o céu, ou um ano, ou mesmo Deus. Outros, além disso, têm algumas outras formas: como, no momento em que eu quero, que eu temo, que eu afirmo ou que eu nego, então concebo efetivamente uma coisa como o sujeito da ação de meu espírito, mas acrescento também alguma outra coisa por esta ação à idéia que tenho daquela coisa; e dêste gênero de pensamentos, uns são chamados vontades ou afecções, e outros juízos. (1994a, p. 139).

Observemos inicialmente o seguinte: admitimos que em Descartes a interpretação do conhecimento como *identificação* sofreu uma alteração significativa em relação à maneira como essa interpretação surgiu no pensamento antigo. Isso quer dizer, precisamente, que para Descartes não se trata mais de identificar a ideia com *a imagem* do

objeto representado, isto é, enquanto uma relação de identidade ou semelhança dos elementos do conhecimento – as ideias – com os objetos individualmente representados, mas em admitir o conhecimento como a operação de conexão de ideias as quais são identificadas com a ordem específica dos objetos representados. Ou seja, a operação cognitiva é um procedimento de identificação tão-somente na medida em que for uma assimilação da conexão das ideias com a ordem ou disposição dos objetos no mundo.

Dissemos em seguida que haveria, sim, alguma identificação entre as ideias e as coisas, pois só desta maneira poderíamos dizer que certa ideia representa este ou aquele objeto, mas como uma assimilação ou correspondência, ou seja, extrinsecamente, sem negar com isso o caráter de semelhança e nem o de imagem das ideias em relação aos objetos. Mas isso pode parecer, num primeiro momento, algo contraditório; mas apenas aparentemente.

Se para Descartes, então, não se trata mais de identificar a ideia com *a imagem* do objeto (no primeiro caso analisado), qual o sentido e/ou o significado de sua afirmação: “entre meus pensamentos, alguns são como as imagens das coisas, e só àqueles convém propriamente o nome de *idéia*”, retirada do fragmento exposto acima?

Na exposição que se segue às *Segundas Respostas*, Descartes faz esta importante definição:

I. Pelo nome de *pensamento*, compreendo tudo quanto está de tal modo em nós que somos imediatamente seus conhecedores. Assim, tôdas as operações da vontade, do entendimento, da imaginação e dos sentidos, são pensamentos [...].

II. Pelo nome de *idéia*, entendo esta forma de cada um de nossos pensamentos por cuja percepção imediata temos conhecimento dêsses mesmos pensamentos. De tal modo que nada posso exprimir por palavras, ao compreender o que digo, sem que daí mesmo seja certo que possuo em mim a *idéia* da coisa que é significada por minhas palavras. E assim não dou o nome de *idéia* às simples imagens que são pintadas na fantasia; ao contrário, não lhes dou aqui êsse nome, na medida em que se encontram na fantasia corporal, isto é, na medida em que são pintadas em algumas partes do cérebro, mas sòmente na medida em que enformam o próprio espírito, que se aplica a esta parte do cérebro. (1994b, p. 234, grifo do autor).

O sentido é, pois, muito preciso. O termo “imagem” ou a expressão “como as imagens das coisas” não designam a identificação ou a reprodução, na mente, do objeto e de

suas qualidades, como sua grandeza ou figura, cor ou textura (e, portanto, da imagem como cópia, retrato, ou quadro do objeto); constituem apenas uma comparação de valor lógico usada para explicar a função da ideia no processo de elaboração e fixação do conhecimento como *procedimento representacional*.

Em que sentido, então, as ideias continuam sendo *imagem* dos objetos representados? Às ideias corresponde a propriedade de ser formalmente imagem dos objetos na medida em que formam no pensamento um conteúdo representativo, exatamente na mesma proporção em que dizemos que este eletroencefalograma é imagem ou registro gráfico da atividade elétrica de meu cérebro, ou que a representação química H_2O é imagem de uma molécula de água, embora saibamos claramente que nem a primeira nem a segunda representações correspondem propriamente às imagens sensíveis dos objetos que representam. A ideia estaria para o objeto da mesma forma que uma planta de engenharia está para a construção de um edifício, e nem por isso deixamos de reconhecer que a primeira seja, em sentido amplo e comum do termo, imagem da segunda.

Nesse sentido, Descartes julga interpretar corretamente as ideias como imagens na medida em que nelas podemos reconhecer o conteúdo que representa o objeto e, então, apenas o significado que objetivamente constitui a ideia e não a imagem sensível impressa pelos objetos nos sentidos; e justamente por essa razão não se trata, para Descartes, a respeito da interpretação do conhecimento como identificação, de assimilar a ideia à imagem sensível dos objetos que se apresenta aos sentidos, e que constituiria eminentemente o conteúdo de uma representação. Em outras palavras, a imagem sensível não forma intrinsecamente o conteúdo da ideia (sua realidade objetiva), nem é sua causa formal e eficiente.

Por ocasião dessas distinções, Descartes afirmou em outra passagem das *Segundas Respostas*:

III. Pela *realidade objetiva de uma idéia*, entendo a entidade ou o ser da coisa representada pela idéia, na medida em que tal entidade está na idéia; e da mesma maneira, pode-se dizer uma perfeição objetiva, ou um artifício objetivo etc. Pois, tudo quanto concebemos como estando nos objetos das idéias, tudo isso está objetivamente, ou por representações, nas próprias idéias.

IV. As mesmas coisas são ditas estarem *formalmente* nos objetos das idéias, quando estão nêles tais como as concebemos; e são ditas estarem nêles *eminentemente*, quando, na verdade, não estão aí, como tais, mas são tão grandes, que podem suprir essa carência com a excelência delas. (1994b, p. 234-235, grifo do autor).

O próximo passo da explicação consiste em compreender bem qual tipo de restrição Descartes impõe aos juízos temerários:

9. Assim, restam tão-sòmente os juízos, em relação aos quais eu devo acautelar-me para não me enganar. Ora, o principal êrro e o mais comum que se pode encontrar consiste em que eu julgue que as idéias que estão em mim são semelhantes, ou conformes às coisas que estão fora de mim; pois, certamente, se eu considerasse as idéias apenas como certos modos ou formas de meu pensamento, sem querer relacioná-las a algo de exterior, mal poderiam elas dar-me ocasião de falhar. (DESCARTES, 1994a, p. 140).

Com essa advertência, Descartes inicia a sua pesquisa que visivelmente está dividida em duas alternativas possíveis de investigação sobre o problema enunciado nessa citação, e cujo juízo consiste em admitir, sem um exame cuidadoso dos argumentos que formam a questão, que *o conteúdo de uma ideia corresponde a uma realidade fora dela*; mais exatamente, Descartes procurará saber, mas agora apoiando-se em argumentos bem estabelecidos (isto é, de acordo com *a luz natural*), se o conteúdo específico de uma ideia, isto é, sua *realidade objetiva*, possui um *valor objetivo*. Nesse ponto, o que se deve, pois, considerar primeiramente, a respeito daquelas ideias que parecem ter sua origem em algo existente fora do sujeito, de seu pensamento, quais razões poderiam nos levar a concluir que essas ideias são *semelhantes* ou *conformes* às coisas que existem atual e formalmente no mundo.

A primeira alternativa possível de investigação corresponde à crítica da classificação das ideias segundo o tipo de conhecimento, de natureza sempre duvidosa, e que Descartes chamou de senso comum. São duas as razões apresentadas pelo senso comum para julgar que as ideias são realmente semelhantes e conformes à natureza das coisas no mundo, a saber:

11. A primeira dessas razões é que me parece que isso me é ensinado pela natureza; e a segunda, que experimento em mim próprio que essas idéias

não dependem, de modo algum, de minha vontade; pois amiúde se apresentam a mim mau grado meu, como agora, quer queira quer não, eu sinto calor, e por esta razão persuado-me de que êste sentimento ou esta idéia de calor é produzida em mim por algo diferente de mim mesmo, ou seja, pelo calor do fogo ao pé do qual me encontro. E nada vejo que pareça mais razoável do que julgar que essa coisa estranha envia-me e imprime em mim sua semelhança, mais do que qualquer outra coisa. (DESCARTES, 1994a, p. 141).

Mas já de início essas razões não são fortes e nem convincentes se observamos atentamente, como sugere Descartes, que aquilo que o senso comum diz que *me é ensinado pela natureza*, não é nada além de certa inclinação ou hábito que nos faz acreditar nessa afirmação, e não na luz natural que pode revelar o que é verdadeiro ou não a respeito das ideias. E parece ser menos convincente ainda acreditar que as ideias devam ter sua origem em outra causa que não se encontre formalmente em mim, e que por isso não dependem de minha vontade; uma vez que, como observa este filósofo, essas ideias podem surgir mesmo quando se está dormindo e, portanto, sem a ajuda dos objetos que supostamente representam. Esta segunda razão se firma apenas na aparente independência das ideias adventícias em relação à vontade do sujeito, mas com isso nada se pode concluir com certeza a respeito da causa dessas ideias.

Também não poderíamos concluir, segundo Descartes, como uma operação correta de nosso juízo, e mesmo admitindo que certas ideias tenham outra causa que não o próprio sujeito, que tais ideias devam ser semelhantes às coisas que representam; ou seja, ao juízo sobre a origem das ideias em causas exteriores ao sujeito, não se segue necessariamente o juízo sobre o valor objetivo dessas ideias.

14. Tudo isso me leva a conhecer suficientemente que até êsse momento não foi por um julgamento certo e premeditado, mas apenas por um cego e temerário impulso que acreditei haver coisas fora de mim, e diferentes de meu ser, as quais pelos órgãos de meus sentidos ou por qualquer outro meio que seja, enviam-me suas idéias ou imagens, e imprimem em mim suas semelhanças. (DESCARTES, 1994a, p. 142 - 143).

Outra alternativa possível de investigação consiste em saber, agora por um exame exclusivo das ideias e não mais apoiando-se nos juízos do senso comum, se haveria

alguma ideia à qual não poderíamos deixar de reconhecer um *valor objetivo*; isto é, se o conteúdo de uma ideia – sua *realidade objetiva* – corresponderia à alguma realidade fora dela, e cuja causa não pudesse ser imputada exclusivamente ao pensamento: “15. Mas há ainda uma outra via para pesquisar se, entre as coisas das quais tenho em mim as idéias, há algumas que existem fora de mim [...]” (DESCARTES, 1994a, p. 143).

O exame cuidadoso dessas questões levará Descartes a concluir, como uma ideia clara e distinta e, portanto, verdadeira, que apenas a ideia de Deus como uma substância infinita, onisciente, onipresente, eterna e imutável possui um máximo de *realidade objetiva* de tal modo que sua origem ou causa não poderia ser atribuída exclusivamente ao pensamento. Daí decorre necessariamente que a realidade objetiva dessa ideia não poderia estar *em mim*, por assim dizer, nem formal nem eminentemente e que, portanto, deve existir uma causa exterior ao pensamento e que contenha tanta realidade formal quanto essa ideia tem de realidade objetiva.

Com o desenvolvimento completo desses argumentos, realizado ao longo da *Meditação Terceira*, Descartes acredita ter demonstrado seguramente a existência de Deus e qual a ideia cuja realidade objetiva pudesse ser reconhecida como dotada de um valor objetivo. (Para esse momento, essas demonstrações formam a primeira prova da existência de Deus e respondem integralmente à preocupação suscitada pela segunda via de pesquisa).

Mas também por ocasião dessas descobertas (ou dessas respostas), um problema inteiramente novo é formulado. A esse respeito, afirma Descartes em uma passagem esclarecedora da *Meditação Terceira*:

[...] mas deve-se saber que, sendo tôda idéia uma obra do espírito, sua natureza é tal que não exige de si nenhuma outra realidade formal além da que recebe e toma de empréstimo do pensamento ou do espírito, do qual ela é apenas um modo, isto é, uma maneira ou forma de pensar. Ora, a fim de que uma idéia contenha uma tal realidade objetiva de preferência a outra, ela o deve, sem dúvida, a alguma causa, na qual se encontra ao menos tanta realidade formal quanto esta idéia contém de realidade objetiva [...]. (1994a, p. 144 - 145).

Nessa passagem reconhecemos a formulação específica do problema de uma concepção representacionista do conhecimento. Se essa concepção, como já dissemos outras

vezes, é definida pelo pressuposto de que as ideias, em particular, são os únicos objetos primários e imediatos do conhecimento e que, por esse motivo, a existência da ideia no pensamento nada diz a respeito da existência do objeto por ela representado, então permanece a questão de sabermos que relação há ou pode ser estabelecida entre o conteúdo representativo das ideias e as coisas que objetivamente constituem seu objeto de representação.

A esse respeito, importa destacar principalmente o seguinte: caso as ideias sejam admitidas apenas como certas formas ou modos de pensar, diz Descartes, não podemos reconhecer nelas nenhuma diferença essencial, de tal modo que todas elas parecem provir do pensamento de uma mesma maneira. Até aqui não encontramos nenhuma dificuldade em reconhecer que a ideia não exige nenhuma outra realidade formal além daquela que recebe do pensamento ou do espírito. Do ponto de vista de sua realidade formal as ideias são, então, apenas conteúdos de pensamento.

Mas, do ponto de vista de sua realidade objetiva a situação está inteiramente modificada. Lembremos o que diz Descartes a esse respeito: “III. Pela *realidade objetiva de uma idéia*, entendo a entidade ou o ser da coisa representada pela idéia, na medida em que tal entidade está na idéia [...]” (1994b, p. 234, grifo do autor). E ainda:

[...] caso essas idéias sejam tomadas somente na medida em que são certas formas de pensar, não reconheço entre elas nenhuma diferença ou desigualdade, e todas parecem provir de mim de uma mesma maneira; mas, considerando-as como imagens, dentre as quais algumas representam uma coisa e as outras uma outra, é evidente que elas são bastante diferentes entre si [...]. (1994a, p. 143).

Sabemos que, nesses dois casos, a realidade objetiva de uma ideia forma seu conteúdo exatamente na medida em que é dotado de valor representativo; e esta é a única conclusão que podemos extrair da analogia que Descartes faz entre a ideia e a imagem, e nada mais. Mas se admitirmos que o conhecer é a operação por meio da qual se pode dizer que o sujeito adquire um conhecimento efetivo do objeto na medida em que é capaz de descrevê-lo e, portanto, de fornecer um conjunto finito e ordenado de informações controláveis e verificáveis sobre o objeto, não vemos como poderíamos deixar de atribuir, à realidade objetiva das ideias, um valor objetivo.

Com a finalidade de conformar melhor essa pesquisa ao nosso propósito, reapresentamos esse problema, que na verdade é a formulação específica do problema de uma concepção do pensamento como *representação*, sucintamente nos termos que se seguem: primeiro cumpre saber se haveria alguma ideia de cuja realidade objetiva a causa não pudesse ser atribuída exclusivamente ao pensamento; e mesmo que Descartes concluísse pela existência de tal ideia, resultaria disto que o conteúdo desta ideia corresponde ou é semelhante a uma realidade fora dela?

Nesse particular, Descartes é bastante claro: exceto a ideia de Deus, nenhuma outra ideia é senão *uma obra do pensamento ou do espírito*, e como tal, apenas uma maneira ou forma de pensar. Isso significa que, mesmo sendo as ideias dotadas de um conteúdo representativo, elas não poderiam corresponder e nem tampouco ser semelhantes à outra coisa que não propriamente o pensamento, uma vez que reconhece unicamente no espírito ou no pensamento a sua realidade formal.

A esse respeito afirmávamos, antecipadamente, que a existência da ideia no pensamento nada diz a respeito da existência do objeto por ela representado. Nessa parte reconhecemos, por fim, o problema: se as ideias formam um conteúdo que os filósofos chamam de *realidade objetiva* e, portanto, um conteúdo representativo, não nos parece convincente atribuir apenas a uma atividade de pensamento sua realidade formal e, por conseguinte, nem a verdade nem a certeza poderiam estar garantidas por uma operação do espírito sobre si mesmo sem relacioná-las aos objetos que estão nelas objetivamente, ou seja, por representação. (A diferença específica dos conteúdos das ideias não pode estar garantida unicamente pelo pensamento como sua realidade formal, sem relacioná-los com o estado de coisas real e para o qual a ideia é exatamente sua representação).

Contudo, a dificuldade apresentada por esse problema em relação à filosofia de Descartes parece estar resolvida em Kant. A solução seria buscada justamente naquilo que faltava ao *cogito* e que com a fundação do *sujeito transcendental* se apresenta como fundamental ao pensamento filosófico. Este é o aspecto que está proposto na filosofia crítica de Kant e que ficará demonstrado no que se segue ao texto.

A injunção de ambos os sentidos – o psicológico e mental e o epistemológico-formal, apresentados anteriormente – ao conceito de representação alcançou com a filosofia crítica de Kant uma importância central no desenvolvimento dos argumentos a respeito da

elaboração do conhecimento possível fundado na experiência. Isso quer dizer que a representação como elemento e forma geral da atividade de conhecimento dispõe para o que é possível ao sujeito conhecer duas ordens distintas de elementos. Na introdução à *Lógica Transcendental da Crítica da Razão Pura*⁴³ – intitulada “Ideia de uma Lógica Transcendental” – vemos Kant afirmar:

O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objecto mediante estas representações (espontaneidade dos conceitos); pela primeira é-nos *dado* um objecto; pela segunda é *pensado* em relação com aquela representação (como simples determinação do espírito). Intuição e conceitos constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem intuição que de qualquer modo lhes corresponda, nem uma intuição sem conceitos podem dar um conhecimento. Ambos estes elementos são puros ou empíricos. *Empíricos*, quando a sensação (que pressupõe a presença real do objecto) está neles contida; *puros*, quando nenhuma sensação se mistura à representação. A sensação pode chamar-se matéria do conhecimento sensível. Daí que a intuição pura contenha unicamente a forma sob a qual algo é intuído e o conceito puro somente a forma do pensamento de um objecto em geral. Apenas as intuições ou os conceitos puros são possíveis *a priori*, os empíricos só *a posteriori*. (CRP A 50-51/B 74-75)⁴⁴.

É de conhecimento principalmente dos intérpretes da obra de Kant, porque essencial à compreensão da arquitetura filosófica da *Crítica* cujo escopo coincide com a formulação da Filosofia Transcendental, a exigência de que a intuição e o conceito sejam reunidos sob a forma respectivamente da *sensibilidade* e do *entendimento*, enquanto capacidades ou faculdades distintas do espírito⁴⁵; a primeira estando inteiramente definida pela *receptividade*,

⁴³ Preferimos adotar para este trabalho o critério de fazer referência ao texto da *Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant, citando-o por abreviação. Tendo em vista que Kant produziu duas edições dessa obra – a primeira edição publicada em 1781 e, a segunda edição revista, publicada em 1787 –, convencionou-se citá-las respectivamente por CRP A e CRP B. De acordo com essa convenção, as citações se referem a uma a ambas as edições pelo número da página constante nos seus escritos. Também em função de uma decisão metodológica, indicaremos em nota de rodapé a paginação da edição portuguesa de que nos utilizamos para consulta ao texto da *Crítica da Razão Pura*, preparada pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

⁴⁴ Cf. KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p. 88. (Grifo do autor).

⁴⁵ Deve-se admitir, sem o que o nosso entendimento permaneceria incerto, um esclarecimento quanto ao uso do termo “espírito” adotado pela edição portuguesa da *Crítica da Razão Pura* para traduzir o termo alemão *Gemüt* (*animus*). A respeito disso, deve-se considerar, de acordo com H. Caygill, que “A palavra alemã *Gemüt* é um termo essencial na filosofia de Kant e tem sido variamente traduzido como ‘ânimo’, ‘mente’, ‘estado mental’ e ‘alma’, se bem que essas traduções não façam jus à significação do termo. Não quer dizer ‘mente’ ou ‘alma’ no sentido cartesiano de uma substância pensante, mas denota, em vez disso, uma consciência corpórea de sensação e auto-afecção. Com efeito, num ponto da CRP, ele distingue explicitamente *Gemüt* e *Seele* (A 22/B

pela disposição em recepcionar representações, as quais apenas podem estar determinadas pela maneira com a qual somos afetados pelos objetos e, a segunda, como a *espontaneidade* do conceito ou capacidade ativa do espírito de produzir representações: “[...] a intuição nunca pode ser senão *sensível*, isto é, contém apenas a maneira pela qual somos afectados pelos objectos, ao passo que o entendimento é a capacidade de *pensar* o objecto da intuição sensível.” (CRP A 51/B 75)⁴⁶. Com efeito, uma e outra conferem a única realidade possível ao conhecimento, os *fenômenos* ou representações, e apenas enquanto fenômeno é que se constitui a experiência e se qualificam os objetos de conhecimento para o sujeito. Esse é um aspecto fundamental à nova ordem da filosofia que, descrito por Kant, está posto no fundamento do conhecimento e da experiência possível; assunto que iremos percorrer brevemente para esclarecer de que modo, a partir da propositura de sua filosofia transcendental – qual seja a *representação* enquanto determinação do sentido interno do sujeito e, ao mesmo tempo, objeto para o que é possível conhecer – as condições para o conhecimento e para a experiência já estão determinadas na própria estrutura do sujeito.

A conclusão a que Kant chegou com a exposição desses argumentos, na verdade, apresenta e legitima a investida de uma filosofia transcendental em relação à ciência e à filosofia consideradas possíveis e termina, com efeito, na eleição da representação como o único objeto possível ao pensamento, na medida em que o sujeito apenas pode determinar o que é comum ou idêntico à sua própria estrutura e natureza. Quer dizer, ao sujeito é apenas permitido conhecer o que pode estar *representado no espírito*, e tão-somente a *representação* enquanto conteúdo e forma dos conhecimentos e da experiência possível.

No prefácio à Segunda Edição da *Crítica da Razão Pura*, Kant esclarece a passagem que, no nosso entender, forma o traço idiossincrático que nasce da crítica radical à metafísica, mas que delineia, a partir do mesmo argumento, a Filosofia Transcendental como uma filosofia crítica da razão e do que é possível ao sujeito pensar e conhecer. A esse respeito, o primeiro e radical posicionamento assumido por Kant quanto à validade e legitimidade do saber metafísico é concordar que “Só o resultado permite imediatamente julgar se a elaboração dos conhecimentos pertencentes aos domínios próprios da razão segue

37), uma diferenciação explicada em *Zu Sömmering über das Organ der Seele* [Para Sömmering sobre o órgão da alma, 1796] em termos da ‘capacidade para efetuar a unidade da apercepção empírica (*animus*) mas não de sua substância (*anima*)’ (1796c, p. 256). *Gemüt* não designa uma substância (material ou ideal) mas a posição ou lugar das *Gemütskräfte* (as forças ou faculdades do *Gemüt*) de sensibilidade, imaginação, entendimento e razão.” (CAYGILL, 2000, p. 25, grifo do autor).

⁴⁶ Cf. KANT, 2001, p. 89. (Grifo do autor).

ou não a via segura da ciência.” (CRP B VII)⁴⁷. Contudo, não era esse o caso nem da filosofia *dogmática*, que pretendia que suas teses não fossem objeto de dúvida e, portanto, verdades absolutas; nem da posição *empirista* da filosofia que – e este era o caso de Hume – procurou reduzir o conhecimento a associações de representações sensíveis e, os princípios da razão, à formação do *hábito* criado no sujeito pela repetição do mesmo processo “psicológico”. Nesse quesito, principalmente a metafísica dita “dogmática” foi impugnada por Kant ao pretender alcançar, a partir de um sentido puro e manifestadamente ontognoseológico, um conhecimento *a priori* do ser (da realidade); pois, enquanto apenas conhecimento especulativo da razão, de meros conceitos, e elevando-se para além do campo da experiência em relação ao que é possível conhecer, a metafísica fracassava por aspirar ao conhecimento pela razão pura das *coisas em si*. Ao procurar princípios adequados ao pensamento metafísico, Kant classificou a sua filosofia como *Crítica*, cuja tarefa deveria consistir fundamentalmente na crítica da própria razão; isto é, avaliar quais exigências de conhecimento seriam justificadas, eliminar as pretensões sem fundamento; enfim, estipular o que é permitido ao entendimento e à razão conhecer *a priori*, independente da experiência, mas não acima de seus limites.

Nesse ínterim, Kant demonstrava a necessidade de se admitir e de compreender bem, a exemplo do caminho seguro da ciência já percorrido pela matemática e pela lógica desde os filósofos gregos antigos, e que a ciência da natureza (a Física) começara a seguir a partir do século XVII, que

[...] a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta; de outro modo, as observações feitas ao acaso, realizadas sem plano prévio, não se ordenam segundo a lei necessária, que a razão procura e de que necessita. A razão, tendo por um lado os seus princípios, únicos a poderem dar aos fenómenos concordantes a autoridade de leis e, por outro, a experimentação, que imaginou segundo esses princípios, deve ir ao encontro da natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta. Assim, a própria física tem de agradecer a revolução, tão proveitosa, do seu modo de pensar, unicamente à ideia de procurar na natureza (e não imaginar), de acordo com o que a razão nela pôs, o que nela deverá aprender e que por si só não alcançaria saber; só assim a física enveredou pelo trilho certo da

⁴⁷ Ibid., p. 15.

ciência, após tantos séculos em que foi apenas simples tacteio. (CRP B XIII-XIV)⁴⁸.

A exigência da filosofia crítica de Kant previu, desse modo, que algo de semelhante devesse ocorrer com a Filosofia para que também ela se colocasse no caminho seguro do saber; e a primeira exigência consistia precisamente em que a Filosofia se desviasse da concepção de verdade comum ao pensamento da metafísica clássica. O problema, então, poderia ser apresentado nos seguintes termos: se a metafísica é um saber *a priori* e, portanto, independente da experiência, como determinar o *objeto* da metafísica, haja vista que o conhecimento deve se orientar pela realidade, pelas coisas? Isso significa dizer, em outras palavras, que é impossível à razão um conhecimento da realidade que não tenha a experiência por fonte. Contudo, em relação a essa exigência uma diferença se impõe a partir da filosofia crítica: se todo o conhecimento tem início na experiência, não se pode concluir daí que todo ele provenha da experiência. E é nessa diferença específica, precisamente, que podemos divisar a filosofia crítica como uma *filosofia transcendental*.

Nesse sentido, nos é permitido afirmar que Kant introduziu na filosofia moderna uma mudança radical em relação ao pensamento metafísico. Tratava-se de uma viragem radical a respeito da progressão do saber, que consistia em deixar de proceder naturalmente das coisas ao intelecto; isto é, dever-se-ia, pelas exigências internas à razão pura, dirigir-se do sujeito às coisas e, assim, garantir que o conhecimento fosse possível e válido pelo que a razão pode determinar (colocar ou especificar) na natureza como conhecimento a adquirir. O primeiro passo dado por Kant foi considerar, por meio de uma analogia, o progresso do conhecimento em matemática e em física em relação ao estado de errância a que estava subsumida toda a metafísica clássica. A posição radical e inovadora de Kant estava, portanto, representada pela tarefa de permitir que algo de semelhante ocorresse com a Filosofia, e que para este caso ele designou por *revolução copernicana*. Ainda no prefácio à Segunda Edição da *Crítica da Razão Pura*, vemos Kant afirmar

[...] Ora, na metafísica, pode-se tentar o mesmo, no que diz respeito à *intuição* dos objectos. Se a intuição tivesse de se guiar pela natureza dos objectos, não vejo como deles se poderia conhecer algo *a priori*; se, pelo contrário, o objecto (enquanto objecto dos sentidos) se guiar pela natureza

⁴⁸ Ibid., p. 18.

da nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade. Como, porém, não posso deter-me nessas intuições, desde o momento em que devem tornar-se conhecimentos; como é preciso, pelo contrário, que as reporte, como representações, a qualquer coisa que seja seu objecto e que determino por meio delas, terei que admitir que ou os *conceitos*, com a ajuda dos quais opero esta determinação, se regulam também pelo objecto e incorro na mesma dificuldade acerca do modo pelo qual dele poderei saber algo *a priori*; ou então os objectos, ou que é o mesmo, a *experiência* pela qual nos são conhecidos (como objectos dados) regula-se por esses conceitos e assim vejo um modo mais simples de sair do embaraço. Com efeito, a própria experiência é uma forma de conhecimento que exige concurso do entendimento, cuja regra devo pressupor em mim antes de me serem dados os objectos, por consequência, *a priori* e essa regra é expressa em conceitos *a priori*, pelos quais têm de se regular necessariamente todos os objectos da experiência e com os quais devem concordar. No tocante aos objectos, na medida em que são simplesmente pensados pela razão – e necessariamente – mas sem poderem (pelo menos tais como a razão os pensa) ser dados na experiência, todas as tentativas para os pensar (pois têm que poder ser pensados) serão, conseqüentemente, uma magnífica pedra de toque daquilo que consideramos ser a mudança de método na maneira de pensar, a saber, que só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nelas pomos. (CRP B XVII-XVIII)⁴⁹.

Nessa passagem da *Crítica da Razão Pura*, podemos encontrar a originalidade do pensamento kantiano, o traço fundamental de uma filosofia que marcaria a nossa modernidade ao definir que, a respeito do conhecimento, é imperioso distinguir entre duas ordens diferentes de saber: o *a posteriori*, adquirido pela experiência e tão-somente determinado pelo que da experiência pode-se acrescentar ao espírito; havendo ainda outro tipo a determinar, o qual ele designou por *a priori*, ou seja, que precede a experiência e cujo conteúdo não pode ser encontrado ao nível da experiência. Contudo, não se deve concluir apressadamente que o conhecimento *a priori* corresponda unicamente aos juízos *analíticos*, verdadeiros em virtude de sua significação, ou seja, cujo valor do predicado estivesse unicamente definido e explicado pela análise da própria noção de sujeito. O objeto de esse saber *a priori* que não pode ser dado a conhecer pela experiência é o próprio sujeito, a estrutura lógica do sujeito, mas agora admitido em nível transcendental, o que significa dizer precisamente que é esta estrutura que torna possível a experiência mesma.

Assim, a mudança operada pela filosofia crítica faz a exigência de que o pensamento em filosofia se volte primeiro para o sujeito, e que procure nele as faculdades *a priori* da sensibilidade e do entendimento que tornam possível o conhecimento e a

⁴⁹ Ibid., p. 20-21. (Grifo do autor).

experiência. A filosofia, desse modo, deixa de ser uma ontologia, ao modo da metafísica clássica, supera o ceticismo empirista e transforma-se em *filosofia transcendental*.

Essa é a diferença que deve ser notada em relação à postulação do *cogito* cartesiano. Com Descartes, já se podia encontrar, ou melhor, reconhecer no *cogito* a investida metafísica de construir a Filosofia sobre bases seguras, ao modo daquelas encontradas na matemática, lógica e ciência da natureza, dele deduzindo, por uma operação unicamente de raciocínio, todas as outras verdades do sistema filosófico acerca do mundo, do conhecimento e da experiência. No entanto, e embora essa correspondência seja evocada com frequência pelos leitores de filosofia, não se deve reconhecer imediatamente no *cogito* um princípio; pois, para o que o exame do texto das *Meditações Metafísicas* torna evidente, Descartes⁵⁰ recorre à existência de Deus para fundamentar ontologicamente a experiência da causalidade, que é alheia ao *cogito*. No caso de Kant, essa situação de problema aparece invertida; o que é possível demonstrar sem maior dificuldade. A crítica empirista à tradição racionalista da metafísica ou filosofia dogmática, admitindo-se para este caso particularmente as críticas de David Hume às ideias de eu (identidade pessoal), de substância e existência, chega à conclusão de que há para a percepção, ou para o que pode ser objeto de conhecimento, apenas *representações*; ou seja, essas críticas apontam para os *fenômenos* como os únicos objetos formais do conhecimento.

Esse aspecto final da crítica empirista é admitido por Kant, não à maneira de um princípio, mas enquanto a condição que acompanha todas as operações do espírito, sejam elas puras ou empíricas, advindas da faculdade da sensibilidade ou postas no conhecimento pelo entendimento; enfim, como *representações* (fenômeno que é tão-somente conteúdo de

⁵⁰ Para o caso, leia-se também esta importante análise desenvolvida por Henrique Vaz acerca da progressão do pensamento cartesiano: “[...] A originalidade do projeto cartesiano de filosofia aparece já na inversão por ele levada a cabo na ordem tradicional do saber filosófico, que progredia da Física à Metafísica, sendo que na Física o homem encontrava seu lugar como ‘ser da natureza’ [...] ao mesmo tempo que, pelo *noûs* ou *intellectus*, passava além das fronteiras da Física e penetrava no terreno da Metafísica, constituindo-se em *horizon et confinium* entre o corporal e o espiritual ou entre o físico e o metafísico. A inversão cartesiana começa com o privilégio atribuído ao *método* como ponto de partida e, portanto, com a construção do objeto do saber segundo as regras do método ou no âmbito do *ens ut cogitatum*. Nesse âmbito, o método aplica-se primeiro ao problema do fundamento último da certeza, o que conduz ao domínio da Metafísica do qual procederá dedutivamente a Física. Essa inversão da ordem clássica do saber filosófico dá origem igualmente a uma inversão temática no problema do homem: o procedimento metódico conduz primeiramente ao fundamento indubitável do *Cogito* e, por sua vez, a inadequação entre a certeza e a verdade (o ser) do *Cogito* e a certeza e verdade (o ser) do mundo exterior impõem o recurso à existência e veracidade de Deus, demonstradas *a priori* pela imanência da idéia do Infinito na mente, ou seja, o recurso à Metafísica (Filosofia Primeira na terminologia de Descartes), a partir da qual será possível edificar a Física e em sua sequência recolocar o problema antropológico como problema da relação da alma e do corpo.” (2006, p. 71-72, grifo do autor).

consciência, embora esta definição esteja em Kant modificada e ampliada). Em contrapartida, a filosofia crítica de Kant continuou a considerar a relação de causalidade, reduzida pela crítica humeana a processo de aquisição do hábito, como também a noção de substância, mas agora radicadas no sujeito, no sujeito de tipo transcendental, isto é, como condição de possibilidade (*a priori*) do conhecimento radicado na experiência, com validade objetiva, mas sempre limitada à experiência possível para a razão.

Desse modo, vemos que a representação ocupa um lugar de destaque na explicação kantiana do conhecimento, assunto que ainda podemos analisar colocando em tela a sua tipologia de representações:

[...] O termo genérico é a *representação* em geral (*repraesentatio*). Subordinado a este, situa-se a representação com consciência (*perceptio*). Uma *percepção* que se refere simplesmente ao sujeito, como modificação do seu estado, é *sensação* (*sensatio*); uma percepção objectiva é *conhecimento* (*cognitio*). O conhecimento, por sua vez, é *intuição* ou *conceito* (*intuitus vel conceptus*). A primeira refere-se imediatamente ao objecto e é singular, o segundo refere-se mediatamente, por meio de um sinal que pode ser comum a várias coisas. O *conceito* é empírico ou puro e ao conceito puro, na medida em que tem origem no simples entendimento (não numa imagem pura da sensibilidade), chama-se *noção* (*notio*). Um conceito extraído de noções e que transcende a possibilidade da experiência é a *ideia* ou conceito da razão. Quem uma vez se habitue a esta distinção achará insuportável ouvir chamar ideia à representação da cor vermelha, que nem sequer se deverá chamar noção (conceito do entendimento). (CRP A 320/B 376-377)⁵¹.

Antecede a essa classificação das representações, na *Crítica da Razão Pura*, uma tarefa que Kant considera muito importante por se tratar de preparar e afixar o plano conceitual sobre o qual será erguido depois, para assim conduzir a Filosofia ao seu destino e excelência, o majestoso edifício da moral. A exigência que ele fazia, neste caso, era conhecer o uso transcendental da razão pura, seus princípios e ideias, “[...] para poder determinar e avaliar convenientemente a influência da razão pura e o seu valor.” (CRP A 319/B 376)⁵². Com efeito, essa seria uma medida prudente para distinguir as ideias transcendentais do uso indiscriminado do termo “ideia” que a confunde com outras palavras, com frequência usadas para designar toda espécie de representações. De sorte que, em se tratando das representações com consciência, a primeira distinção notável é entre as percepções enquanto

⁵¹ KANT, op. cit., p. 313. (Grifo do autor).

⁵² Ibid., p. 312.

sensações, porquanto se refiram unicamente ao sujeito como modificação de seu estado; e percepções objetivas, ou *conhecimentos*, dividindo-se em intuições e conceitos. O primeiro tipo de percepção objetiva reuniria o diverso ou o múltiplo da intuição sob a forma de uma representação, ao passo que caberia única e exclusivamente ao conceito a tarefa de sintetizar essas representações em experiência e conhecimento: “Para toda a experiência e mesmo para a sua possibilidade se requer o entendimento, e o seu primeiro contributo não é tornar clara a representação dos objectos, mas é tornar possível a representação de um objecto em geral.” (CRP A 199/B 244)⁵³.

Contudo, resta-nos acrescentar a esse exame das teses de Kant um argumento inteiramente novo – e distinto a respeito da postulação do cogito cartesiano, superando-o em relação ao recurso à dignidade e existência de Deus – e de uma importância central para a fundação do sujeito transcendental: que se é tarefa do entendimento “tornar possível a representação de um objeto em geral”, a possibilidade para tal intento deve ser buscada ou acompanhada por outra representação, pura e transcendental, isto é, no juízo *eu penso*.

Chegamos agora a um conceito que não foi indicado anteriormente na lista dos conceitos transcendentais, mas que, todavia, tem que lhe ser acrescentado, sem que no entanto se altere, no mínimo que seja, essa tábua ou se declare incompleta. Trata-se do conceito, ou se se prefere, do juízo: *eu penso*. Facilmente se vê que esse conceito é o veículo de todos os conceitos em geral e, por conseguinte, também dos transcendentais, em que sempre se inclui, sendo portanto transcendental como eles; mas não poderia ter um título particular, porque apenas serve para apresentar todo o pensamento como pertencente à consciência. (CRP A 341/B 399-400)⁵⁴.

Importa principalmente sublinhar, a respeito do *eu penso* como a proposição formal da *apercepção pura*, que esta é exigida como a unidade absoluta do sujeito para o pensamento, por que de outro modo não nos seria possível pressupô-lo em todos os atos de pensamento. Logo de partida, é preciso reconhecer nesse argumento duas conclusões importantes: a primeira é a crítica ou a rejeição da tese cartesiana de que se poderia provar a existência por meio da consciência, isto é, Kant não admitiu o argumento de que o *cogito* ou o *eu penso* pudesse representar a realidade do sujeito como uma substância ou um ser pensante; Kant preferiu, e esta forma a segunda conclusão, que a proposição formal da *apercepção*, o *eu*

⁵³ Ibid., p. 224-225.

⁵⁴ Ibid., p. 327. (Grifo do autor).

penso, não pode ser condição de possibilidade do conhecimento dos objetos e que também não se trata de uma experiência, embora erroneamente essa correspondência seja estabelecida⁵⁵. Diz respeito unicamente à *condição subjetiva* e, portanto, transcendental, que deve acompanhar a possibilidade de um conhecimento geral como o seu necessário complemento, mas de um conteúdo distinto da experiência na medida em que a precede como uma *apercepção pura ou originária*, ou ainda como a *unidade transcendental* da autoconsciência, o que designa no âmbito do pensamento a possibilidade do conhecimento *a priori*.

Soma-se assim, entrementes à tese cartesiana da necessidade da fixidez de um *sujeito* para o pensamento como procedimento representacional, uma segunda tese importante no capítulo da metafísica da subjetividade ou das filosofias do sujeito. O esforço teórico para uma nova interpretação epistemológica do conhecimento da realidade e para a elaboração de uma crítica aos fundamentos da metafísica dogmática é, nos dois casos, algo que de maneira imperativa norteou a construção filosófica do pensamento de Kant acerca do conhecimento científico, cujas respostas legaram à posteridade um alcance teórico de proporções acentuadamente graves, ora afirmadas ora contestadas pelo pensamento filosófico contemporâneo⁵⁶. No entanto, essa nova exigência é que o conduziu à formulação do *sujeito transcendental*, cujos fundamentos Kant, de forma magistral, elaborou na teoria do Idealismo Transcendental: sua tese fundamentava-se, basicamente, na asserção de que todo conhecimento real e empiricamente elaborado não consiste em que as propriedades do objeto transcendam a consciência para nela se refletirem, mas que sejam reguladas e constituídas a partir das faculdades intuitiva e intelectiva do sujeito transcendental e do juízo *eu penso* como a proposição formal da apercepção e unidade absoluta do sujeito para um pensamento.

⁵⁵ No tocante à importância de se esclarecer que a proposição formal da apercepção é apenas uma condição transcendental do pensamento, leia-se na sequência o que Kant argumenta em CRP A 354: “[...] Essa proposição não é, sem dúvida, experiência alguma, mas sim a forma da apercepção que está junta a toda a experiência e a precede, embora sempre deva ser considerada, em relação a um conhecimento possível em geral, como *condição puramente subjetiva* do mesmo, que injustamente tomamos por condição de possibilidade de um conhecimento dos objectos, isto é, por um *conceito* de um ser pensante em geral, pois não podemos representar-nos este, sem nos colocarmos, com a fórmula da nossa consciência, no lugar de todo outro ser inteligente.” (2001, p. 336, grifo do autor).

⁵⁶ Sobre a recepção crítica à filosofia transcendental de Kant, leia-se também: “[...] As inquietantes implicações de sua posição foram ulteriormente exploradas por Nietzsche, que aprofundou até ao seu limite a sugestão de Kant de que o ‘eu’ substantivo em ‘eu penso’ seja substituído por ‘ele ou aquilo (a coisa) que pensa... o sujeito transcendental dos pensamentos = X’ (CRP A 346/B 404). A destruição por Nietzsche (1866) do *cogito*, a par da escavação por Freud (1915) do inconsciente, prepararam o caminho para as críticas do século XX do *cogito* pela tradição representada por filósofos como Heidegger (1927), Foucault (1988), Deleuze e Guattari (1972) e Derrida (1967).” (CAYGILL, 2000, p. 134-135, grifo do autor).

O *eu penso* deve *poder* acompanhar todas as minhas representações; se assim não fosse, algo se representaria em mim, que não poderia, de modo algum, ser pensado, que o mesmo é dizer, que a representação ou seria impossível ou pelo menos nada seria para mim. A representação que pode ser dada antes de qualquer pensamento chama-se *intuição*. Portanto, todo o diverso da intuição possui uma relação necessária ao *eu penso*, no mesmo sujeito em que esse diverso se encontra. Esta representação, porém, é um acto da *espontaneidade*, isto é, não pode considerar-se pertencente à sensibilidade. Dou-lhe o nome de *apercepção pura*, para a distinguir da *empírica* ou ainda o de *apercepção originária*, porque é aquela autoconsciência que, ao produzir a representação *eu penso*, que tem de poder acompanhar todas as outras, e que é una e idêntica em toda a consciência, não pode ser acompanhada por nenhuma outra. Também chamo à unidade dessa representação a unidade *transcendental* da autoconsciência, para designar a possibilidade do conhecimento *a priori* a partir dela. Porque as diversas representações, que nos são dadas em determinada intuição, não seriam todas representações *minhas* se não pertencessem na sua totalidade a uma auto-consciência; quer dizer, enquanto representações minhas (embora me não aperceba delas enquanto tais), têm de ser necessariamente conformes com a única condição pela qual se *podem* encontrar reunidas numa autoconsciência geral, pois não sendo assim, não me pertenceriam inteiramente. (CRP B 131-133)⁵⁷.

Todavia, permanece uma questão com a qual relacionamos ainda uma vez mais Kant a Descartes, mas agora no que diz respeito ao problema apresentado anteriormente acerca da realidade objetiva ou valor objetivo das ideias e dos conceitos, isto é, das representações. A despeito do recurso à existência de Deus para garantir o máximo de realidade formal e objetiva à *ideia*, Descartes teria operado no contexto da filosofia moderna a primeira grande conversão do pensamento e do conhecimento à subjetividade ou, mais precisamente, ao sujeito enquanto *cogito* (“res cogitans”). Pensar é uma atividade exclusiva e essencial ao sujeito, e conhecer ocorre na medida em que o sujeito seja capaz de conformar o conteúdo das representações à subjetividade como consciência de si, ou à determinação subjetiva do pensamento. Isso significa dizer, por outro lado, que a realidade objetiva de uma ideia forma seu conteúdo precisamente na medida em que é dotado de valor representativo, embora permanecesse ainda para Descartes o problema de como poderia deixar de se atribuir, à realidade objetiva das ideias, um valor objetivo. Isto é, se as ideias formam um conteúdo o qual é chamado de *realidade objetiva* e, portanto, um conteúdo representativo, como então responder ao problema de atribuir unicamente a uma atividade de pensamento sua realidade formal? Se assim fosse, nem a verdade nem a certeza poderiam estar garantidas

⁵⁷ KANT, op. cit., p. 131-132. (Grifo do autor).

por uma operação do pensamento sobre si mesmo sem relacionar as ideias aos objetos que estão nelas objetivamente, ou seja, por representação. Permanece, pois, a dificuldade de se definir que relação haveria ou que poderia ser estabelecida entre o conteúdo representativo das ideias (sua realidade objetiva) e as coisas que objetivamente constituem seu objeto de conhecimento, de modo a estipular o valor objetivo das representações.

No caso de Kant, e mesmo que essa dificuldade não aparecesse inteiramente resolvida, deve-se reconhecer que em grande medida ela está modificada na filosofia transcendental, pelo que é possível a demonstração com o que Kant escreveu sobre a *Analítica dos Princípios*, em *Crítica da Razão Pura*. Depois de admitir que seria possível termos representações das quais estamos conscientes, e que “[...] nem por isso deixam de ser representações, isto é, determinações internas do nosso espírito, nesta ou naquela relação de tempo.” (CRP A 197/B 242)⁵⁸, Kant afirmou ainda o seguinte

[...] Como somos, então, impelidos a dar um objecto a estas representações ou a atribuir-lhe não sei que realidade objectiva para além da realidade subjectiva que possuem, enquanto modificações? O valor objectivo não pode consistir na relação com outra representação (do que se quisesse chamar objecto); pois então renova-se a pergunta: como sai esta representação, por sua vez, para fora de si própria e adquire significado objectivo, para além do subjectivo, que lhe é inerente como determinação de um estado de espírito? Se investigarmos qual é a nova propriedade que a *relação a um objecto* confere às nossas representações e qual a dignidade que assim adquirem, encontramos que essa relação nada mais faz que tornar necessária, de determinada maneira, a ligação das representações e submetê-las a uma regra; e que, inversamente, só porque é necessária certa ordem na relação de tempo das nossas representações, elas auferem significado objectivo. (CRP A 197/B 242-243)⁵⁹.

Esse fragmento faz parte da *Segunda Analogia da experiência* intitulada “Princípio da sucessão no tempo segundo a lei da causalidade”, encontrada na Terceira Seção da *Analítica dos Princípios*: a “Representação sistemática de todos os princípios sintéticos do entendimento puro”. Trata-se de uma longa e difícil argumentação acerca da tese defendida por Kant de que todas as mudanças acontecem de acordo com o princípio da ligação de *causa e efeito*. Contudo, não é o nosso objetivo fazer passar por um exame cuidadoso a série de argumentos que compõem o sistema de princípios do entendimento puro, mas de fazer ver

⁵⁸ Ibid., p. 223.

⁵⁹ Kant, 2001, loc. cit. (Grifo do autor).

como em Kant é possível a fundamentação do pensamento, da experiência e do conhecimento no *sujeito transcendental*, o que se confirma pelo que vimos apresentando até aqui. A respeito do que é preciso considerar sobre o assunto, Kant afirma que a ligação das percepções, sugerida pela observação de que os fenômenos se sucedem uns aos outros, não é proporcionada pela relação de sentido ou pela intuição, mas é na realidade o resultado da faculdade sintética da imaginação, a qual indicaria o sentido interno referente à relação temporal ao considerar o que se sucede e o que se segue no tocante aos fenômenos. Contudo, dirá Kant, a imaginação apenas situa um antes e outro depois, porém disso não se poderia concluir que no objeto um estado preceda o outro; “[...] por outras palavras, pela simples percepção fica indeterminada a *relação objectiva* dos fenômenos que se sucedem uns aos outros.” (CRP A 189/B 234)⁶⁰. Em face dessa dificuldade, Kant reporta ao conceito, ao conceito puro do entendimento que implica uma necessidade de unidade sintética, a tarefa de conceber a relação de sucessão entre fenômenos de uma forma determinada, isto é, segundo o conceito da *relação de causa e efeito*. “[...] Assim, o princípio da razão suficiente é o fundamento da experiência possível, ou seja, do conhecimento objectivo dos fenômenos, quanto à relação dos mesmos na sucessão do tempo.” (CRP A 200-201/B 246)⁶¹.

[...] A relação dos fenômenos (enquanto percepções possíveis), segundo a qual o conseqüente (o que acontece) é determinado no tempo, quanto à existência, necessariamente, por qualquer antecedente, e segundo uma regra, por conseguinte, a relação de causa e efeito, é a condição da validade objectiva dos nossos juízos empíricos, no referente à série das percepções, portanto, da verdade empírica das mesmas e, conseqüentemente, é condição da experiência. O princípio da relação causal na sucessão dos fenômenos é também válido, portanto, anteriormente a todos os objectos da experiência (submetidos às condições da sucessão), porque ele próprio é o fundamento da possibilidade dessa experiência. (CRP A 202/B 347)⁶².

Com essas considerações, damos outro importante passo na formulação e compreensão do problema de pesquisa: cabe agora fazermos uma exposição sobre a noção de sujeito, em quais sentidos ela é empregada, quais as implicações filosóficas quando associada à concepção metafísica e transcendental, e em que medida é objeto de crítica do pensamento

⁶⁰ Ibid., p. 218. (Grifo do autor).

⁶¹ Ibid., p. 225.

⁶² Ibid., p. 226.

filosófico contemporâneo; enfim, procuraremos compreendê-la tematicamente, como objeto de uma investigação crítica, como parte do objeto de pesquisa deste trabalho.

4. Implicações lógico-linguísticas e metafísicas da noção clássica e moderna de sujeito

Direcionando especificamente a pesquisa para o estudo da noção de sujeito, assumido como a condição de possibilidade para o pensamento como procedimento representacional, no que respeita à construção do conhecimento ou síntese da experiência, surgem importantes implicações lógico-linguísticas e metafísicas, como podemos constatar na passagem seguinte:

Tomada literalmente, a palavra *sujeito* adquire *status* de vocabulário filosófico a partir da tradução latina (*subjectum*) do grego *hypokeimenon*, cujo significado foi cunhado pela primeira vez por Aristóteles. *Hypokeimenon* evoca o que está por baixo ou na base de, que porta ou é suporte de, enfim, aquilo que preexiste por si mesmo e a partir de si mesmo, fundando suas próprias qualidades constantes e seus estados móveis – daí ter sido também traduzido por *sub-strato* ou, mesmo, *sub-stância*. Ora, aquilo que sub (pre)jaz se faz ainda, por seu caráter de *constância* e *fixidez* – em uma palavra, por sua *identidade* – su-jeito de enunciados, juízos e predicções, razão pela qual o termo apresenta, ao longo da história da filosofia, evidentes implicações lógico-linguísticas. Essa compreensão original de uma subjetividade fixa, de uma base estável à qual se justapõem determinações – e, ademais, onde o conceito de (auto)conservação é também indispensável – atinge seu ponto culminante quando, na Modernidade, ocorre a interpretação do pensamento como procedimento *representacional*: a atividade de representação só é possível com a *fixidez* de um *sujeito humano* que, fundado a partir de si mesmo, pode colocar a totalidade do mundo *diante da vista* e assim captá-lo em sua ob-stância, quer dizer, à luz da *ob-jetividade*. (MARTINS, 1998, p. 17, grifo do autor).

A acreditar em Martins, já na modernidade teria sido estabelecida uma correspondência necessária entre a interpretação do conhecimento, assunto que consideramos anteriormente, e certa concepção de sujeito, pela qual se concebia o conhecimento como um procedimento de representação da realidade; como bem analisou Rorty “[...] a noção de conhecimento como representação acurada, tornada possível por processos mentais especiais e inteligíveis através de uma teoria geral da representação.” (1994, p. 21). O pensamento seria, então, um procedimento essencialmente representativo; o que

significa dizer, de certo modo, que o predicativo “representativo” é admitido como necessário complemento do primeiro termo. Nesse contexto, por ser um problema que especificamente se articula em torno de uma concepção de dependência ontológica do conhecimento em relação à mente, isto é, de uma mente que constrói, subsidia ou adquire o conhecimento, o pensamento por assim dizer representacional se articularia basicamente na atividade de um sujeito que conhece (re)apresentando o objeto à consciência ou à mente. Em outras palavras: “Conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente; assim, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente é capaz de construir tais representações.” (RORTY, 1994, p. 19). Contudo, a atividade de representação só seria possível mediante o caráter de constância e fixidez de um sujeito humano, e da noção de subjetividade que admite o sujeito como fundado a partir de si mesmo, tornando-o *sujeito de enunciados, juízos e predicções* (MARTINS, 1998); enfim, como fundamento do mundo do conhecimento e da ação, ou como capacidade de iniciativa em tal mundo. Em contrapartida, se é certo que encontramos na filosofia contemporânea iniciativas que promovem uma crítica às filosofias antropologizantes, consideradas de modo particular no que respeita ao objetivo de elaboração de uma nova concepção de subjetividade (isto é, a qual em princípio estivesse dissociada da noção cognitivo-representacional de um sujeito absoluto e transcendental), então é preciso colocar em pauta a seguinte interrogação: se a crítica ao sujeito e à representação indica preliminarmente a rejeição dos pressupostos estabelecidos por uma concepção metafísica e transcendental do sujeito, quais condições serão agora requeridas para pensarmos a noção de sujeito em face de novas formulações do problema e da crítica do conhecimento, ou em que termos poderíamos propor uma abordagem ética e estética do sujeito e da subjetividade considerados sob o ângulo de sua própria produção? Entretanto, se agora quiséssemos sugerir uma resposta mesmo que provisória a essa questão, de algum modo estaríamos antecipando as conclusões às quais pode chegar a pesquisa deste trabalho. Para esse momento, ainda, empregaremos esforços de esclarecimento a respeito de algumas acepções do termo “sujeito”, em quais sentidos acreditamos que a noção de sujeito precisa ser revista, e de que maneira poderia receber novas formulações.

De acordo com Edgar Morin, num artigo de 1996⁶³ intitulado *A noção de sujeito*, é de forma paradoxal, e num contexto de nítida divergência, que com frequência podemos

⁶³ Ano da publicação em língua portuguesa.

apreender, primeiro em nível fenomenológico, as dificuldades teóricas associadas ao tema cujo nome este artigo tem por título. Seu olhar analítico é contundente e preciso:

A noção de sujeito é uma noção extremamente controvertida. Desde o princípio, manifesta-se de forma paradoxal: é, simultaneamente, evidente e não-evidente [...].

No seio de nossa cultura ocidental, desde o século XVII, vivemos uma estranha disjunção esquizofrênica: na vida cotidiana, sentimos-nos sujeitos e vemos aos outros como sujeitos [...]. Mas se examinarmos essas pessoas e nós mesmos pelo ponto de vista do determinismo, o sujeito novamente se dissolve, desaparece. Vivemos essa disjunção em função de um paradigma profundamente enraizado em nossa cultura. (MORIN, 1996, p. 45).

O sentido paradoxal quer dizer algo a respeito da forma paradigmática a que está subsumida em parte a noção de sujeito. Teria sido Descartes quem bem formulou essa questão, a qual concebemos a maneira de um paradigma quando sustentada pelo pressuposto fundamental do dualismo cartesiano: ao adotar como verdadeiro o pressuposto metafísico do *cogito* – o domínio da subjetividade – como fundamento indubitável do conhecimento, pelo qual é possível alcançar um entendimento claro e distinto sobre os mais vastos fenômenos, Descartes teria conseguido formular um problema ontológico em termos de uma divisão fundamental entre a natureza humana e a realidade física, identificando a primeira à mente – *res cogitans* – isto é, como substância mental, sem extensão ou posição espacial, uma substância que tem por atividade essencial e própria o pensamento, e não como simples atributo ou modo de uma substância. Ao segundo domínio ontológico, a realidade física, Descartes chamou *res extensa*, cuja propriedade essencial é ter extensão no espaço e ser regida por uma rigorosa lei física (o mecanicismo).

O sentido paradoxal que atravessa o problema da noção de sujeito de forma paradigmática diz respeito à correspondência que Descartes estabeleceu entre esses dois domínios, divergentes e intrinsecamente distintos, e ao mesmo tempo paradoxalmente inter-relacionados, porque participam de uma relação causal; afetar-se-iam mutuamente. A analogia proposta por Morin pretende mostrar no primeiro caso – a substância mental – que o sujeito se projeta como fundamento de toda verdade possível; a ele corresponderia um mundo intuitivo, subjetivo e introspectivo. Por outro lado, há o mundo dos objetos, designadamente o contexto preliminar para o conhecimento objetivo, científico, completando, por fim, o

caráter de oposição pelo qual a noção de sujeito pode ser inicialmente compreendida. Por esse motivo, se considerarmos o sujeito neste caso, apenas observaremos determinismos físicos, químicos, biológicos, socioculturais; a noção de sujeito está dissolvida, ela desaparece. Morin ainda acrescenta a seguinte reflexão:

Isso quer dizer que não podemos encontrar a menor sustentação para a noção de sujeito na ciência clássica [...]. Na ciência clássica, a subjetividade aparece como contingência, fontes de erros [...].

Mais tarde, no século XX, assistimos à invasão da cientificidade clássica nas ciências humanas e sociais. Expulsou-se o sujeito da psicologia e o substituímos por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para ver só estruturas, e ele também foi expulso da sociologia [...]. Não obstante, houve alguns retornos dos sujeitos, retornos, às vezes, tardios, como em Foucault ou em Barthes, coincidindo com um retorno do Eros e um retorno da literatura. Mas é ali que, em filosofia, o sujeito se encontra novamente problematizado. (1996, p. 46).

Entretanto, para que o estudo desse problema seja conformado à pesquisa filosófica, é preciso, entre as razões que apresentamos, identificar também o movimento conceitual imanente ao sentido assumido pelo conceito de sujeito, e se anteriormente o identificamos como paradoxal, além da justificação oferecida, é porque se faz necessário fixar a terminologia tão flutuante à qual estão subsumidas as acepções autorizadas do termo “sujeito”⁶⁴. Por essa razão, em toda investigação acerca da noção de sujeito é de boa prática definir previamente o sentido em que o termo é empregado, e especificamente distinguir as acepções lógica, gnosiológica e ontológica, que pertencem a planos conceituais distintos, e que frequentemente são confundidas.

⁶⁴ Nesse sentido, o uso que fazemos desses autores nesta seção é com a finalidade de uma introdução, de apresentar a situação controversa e às vezes ambígua a que está subsumida a noção de sujeito, especialmente quando adstrita à concepção do pensamento como representação.

5. Sobre as acepções lógica, gnosiológica e ontológica da noção de sujeito

O termo “sujeito” é inicialmente empregado em um sentido relativo e um sentido funcional, delimitando dois significados ou concepções fundamentais da noção de sujeito: primeiro aquilo de que se fala, a que se atribuem ou são inerentes qualidades ou determinações; e, segundo, o eu ou a consciência, como fundamento e princípio determinante do mundo do conhecimento e da ação, e quando como *eu* transcendental, condição para toda experiência possível. O sentido relativo se justifica porque “sujeito” se diz sempre de alguma coisa, ou relativamente a alguma coisa como segundo termo de uma operação, um predicado ou atributo. O sentido funcional é deduzido, por sua vez, do caráter relacional do termo “sujeito”: ser sujeito significa estar em uma determinada relação com o objeto, ou com qualquer coisa que ocupe formalmente o papel de objeto: a realidade, uma operação, uma qualidade, ou quaisquer outras determinações predicáveis.

Para o primeiro significado do termo “sujeito” convergem duas acepções: uma lógica e outra ontológica. O sentido propriamente lógico é aquilo que constitui a ideia e à qual se aplicam os predicados. Isso em dois sentidos muito próximos: primeiro como o termo que designa aquilo de que se fala ou de que se afirmam ou negam os predicados, e segundo como ser (termo lógico ou ideia) ao qual se atribui a qualidade ou propriedade que corresponde ao predicado. No primeiro ou no segundo caso, sujeito exprime sempre a ideia principal de uma proposição predicativa, juízo no qual está posto, numa relação de dependência e subordinação, o predicado.

Na acepção ontológica, “sujeito” pode designar ora uma matéria indefinida ora o ser determinado ao qual se atribuem ulteriores determinações. Para ambos os sentidos, sujeito é, do ponto de vista ontológico, objeto-sujeito, isto é, refere-se a tudo o que pode ser sujeito de um juízo. Sujeito corresponde então à ideia daquilo que é suporte, suposto ou substrato, mas não necessariamente a primeira substância, como ocorre na ontologia tradicional, porém qualquer objeto que ocupe a função de sujeito em um juízo: um ser real, um ser ideal, uma entidade metafísica, um valor. Além disso, é em função do caráter relacional do sujeito – quer lógico quer ontológico – que podemos encontrar no uso corrente

do termo a conjugação de sentidos análogos e diversos, dificultando, por isso, a atribuição relativamente permanente de um sentido ou grupo de significado para uma compreensão conceitualmente menos precária da noção de sujeito.

A primeira concepção de sujeito, de sentido lógico-metafísico, que já se encontrava em Aristóteles, e foi em grande parte determinada pelo emprego que dela fazia, como uma das acepções possíveis para designar o conceito de substância, permaneceu inalterada por um longo tempo. Até o início da época moderna (século XVII), o significado fundamental do termo “sujeito” era derivado de seu valor lógico-substancial, ou seja, como princípio determinante da atividade predicativa (a ideia principal), e fundamento do ser (no sentido de *substratum*, *suppositum* ou suporte).

Contudo, a obra filosófica de Descartes contribuiu decisivamente para a passagem da noção tradicional de sujeito, até então um conceito aparentemente de relativa concordância geral, para uma nova compreensão a qual, sem se desfazer da primeira, integrou de maneira notável o conceito que a filosofia moderna passaria a designar amplamente por subjetividade: da noção de sujeito como *substrato do enunciado*, para a noção de sujeito como *condição prévia* (de possibilidade) e *causa da enunciação*.

O que se procurava estabelecer, assim entendemos, era uma correspondência necessária e irredutível entre a existência e a subjetividade do *eu*. Aos poucos o sentido predominante do sujeito como o existente, o eu pensante ou ser espiritual (o homem), fundado a partir de si mesmo e capaz de querer, pensar e agir livremente, passou a identificar-se como o foco ou centro de atividades, predominantemente da atividade cognitiva, dando assim lugar à passagem da consciência inicialmente concebida como qualidade do sujeito, à identificação dela com o próprio sujeito. Em outras palavras, se estava admitindo que o sujeito, como consciência pensante, seria então dotado de causalidade eficiente: deixou de ser apenas um suporte inerte de predicados ou atributos e passou a ser a causa de suas propriedades e determinações. Por esse motivo, em parte é justificado o juízo de acordo com o qual o idealismo moderno foi de Descartes a Husserl se construindo a partir da análise das condições de possibilidade da função representativa do sujeito.

Com essas novas formulações da noção de sujeito, damos lugar ao segundo significado do termo para o qual converge a maioria das críticas contemporâneas, e sobre o qual empregaremos maior esforço de análise durante o trabalho. O sujeito como eu,

consciência ou capacidade de iniciativa em geral, a acreditar em N. Abbagnano (1999), teve início com Kant, para quem sujeito é o “eu penso” da consciência ou autoconsciência, condição imprescindível para qualquer conhecimento possível. De acordo com Kant:

[...] Não podemos dar-lhe outro fundamento que não seja a representação *eu*, representação simples e, por si só, totalmente vazia de conteúdo, da qual nem sequer se pode dizer que seja um *conceito* e que é apenas uma mera consciência que acompanha todos os conceitos. Por este “eu”, ou “ele”, ou “aquilo” (a coisa) que pensa, nada mais se representa além de um sujeito transcendental dos pensamentos = X, que apenas se conhece pelos pensamentos, que são seus predicados e do qual não podemos ter, isoladamente, o menor conceito; movemo-nos aqui, portanto, num círculo perpétuo, visto que sempre necessitamos, previamente, da representação do eu para formular sobre ele qualquer juízo; inconveniente que lhe é inseparável, pois que a consciência, em si mesma, não é tanto uma representação que distingue determinado objecto particular, mas uma forma da representação em geral, na medida em que deva chamar-se conhecimento, pois que só dela posso dizer que penso qualquer coisa por seu intermédio. (CRP A 345-346/B 404)⁶⁵.

Precisamente nesse momento podemos divisar a admissão da acepção gnosiológica, a qual consideramos inicialmente como parte integrante da elaboração conceitual da noção clássica e moderna de sujeito. O sujeito gnosiológico ou sujeito do conhecimento é considerado amplamente como o ser que conhece, admitido não em suas particularidades, mas como condição necessária e, portanto, universal, para a unidade dos elementos diversos das representações, em virtude da qual essas representações são admitidas como constituindo o objeto.

Nesse ponto, podemos reconhecer a passagem do primeiro para o segundo significado do termo sujeito. A partir de Kant o *eu* é o sujeito na medida em que determina a união entre sujeito e predicado nos juízos, como atividade sintética e judicativa, princípio determinante da atividade cognitiva e da ação, por isso consciência, autoconsciência ou *apercepção*. Como sujeito universal, revela-se, enfim, como condição de possibilidade para o conhecimento e para a experiência.

Em contrapartida, encontramos na filosofia contemporânea esforços contrários à consolidação da noção de sujeito concebida de acordo com os dois significados

⁶⁵ KANT, 2001, p. 330. (Grifo do autor).

fundamentais do termo sujeito, a partir dos quais é elaborado o sentido cognitivo-representacional de um sujeito absoluto e transcendental, hipótese erigida como alvo da crítica à concepção metafísica e transcendental do sujeito. Significa dizer que encontramos perspectivas filosóficas que relegaram para um segundo plano a função representativa do sujeito, e quando ela não é excluída, é reduzida à função de imagem, representação⁶⁶ ou conhecimento do objeto, porém jamais considerada como criadora, incondicionada e substancial. Ao se insistir no aspecto lógico-objetivo do conhecimento ou no caráter puramente funcional da subjetividade, não há mais razão para sustentar a concepção metafísica e transcendental do sujeito; na verdade o que se pretende é superá-la, e oferecer uma concepção de sujeito que, em sua totalidade, não seja parte nuclear de um sistema ou condição principal de um processo, mas como elemento ou aspecto de um processo mais amplo de constituição da subjetividade.

⁶⁶ Como elemento abstrato para a implementação teórica de técnicas de verificação.

Capítulo 2 – A antropologia como *analítica do homem* e a configuração antropológico-humanista do pensamento na educação

Neste capítulo, procedemos à investigação das premissas e dos argumentos com os quais se pretende promover a definição da *imagem antropológica do pensamento* como concepção fundamental à filosofia da educação, isto é, como a configuração do pensamento filosófico que vê nela o reconhecimento, prioritariamente, de um tipo e emprego particulares de *antropologia filosófica*. Com efeito, essa concepção moderna da filosofia entende ser a educação a realização de um *projeto antropológico fundamental*, e é nesse sentido, precisamente, que a filosofia da educação promove o objetivo de elaborar uma *imagem do homem* como sujeito da educação e com vista a elucidar o sentido da educação como mediação da existência histórico-social do homem no mundo; portanto, propõe-se como uma *antropologia da educação*.

Contudo, por não ser capaz de pensar senão em termos de representação, isto é, por mediação e generalidade, a concepção de Antropologia como *analítica do homem* revela à configuração antropológica da filosofia da educação o quanto ela se assemelha à condição que recusava em outras posturas filosóficas a respeito do assunto: o fato de serem formas dogmáticas de pensamento. Mas é em razão dessa conformação conceitual que ela se esquece de algo também fundamental: que essa “antropologização” do pensamento é ainda e inteiramente uma forma de dogmatismo, porquanto permanece no intuito de promover a assimilação da *imagem antropológica do pensamento* à concepção de uma filosofia da educação.

1. Antropologia filosófica e a concepção da educação como projeto antropológico

Iniciamos o percurso deste capítulo com uma investigação acerca do surgimento e da elaboração de um domínio de questionamentos sobre o homem para o qual o conceito de finitude humana é constitutivo do que poderíamos chamar de uma antropologia filosófica. Logo de partida é possível reconhecer na formação histórica desse regime de saber, que Foucault chamará, em *Les mots et les choses* (1966a)⁶⁷, de “analítica da finitude”, a configuração antropológica própria às ciências humanas, e mesmo que na atualidade elas renunciem a este seu passado, ainda é possível encontrar nelas os efeitos desta concepção. Para a enunciação desse problema específico que se estende ao campo do pensamento filosófico sobre a educação, admitimos inicialmente o modo como Foucault o caracterizou em duas entrevistas a partir das quais podemos entrever a indicação de uma análise possível do tema pretendido.

Uma primeira aproximação com o assunto pode ser buscada numa entrevista concedida a Alain Badiou intitulada *Philosophie et psychologie*⁶⁸, de 1965. Encontramos nesse texto muitas questões que Foucault faz passar por um exame crítico das relações que podem

⁶⁷ Nessa obra de grande profusão teórica, Michel Foucault procedeu por meio da pesquisa arqueológica a uma investigação acerca da constituição histórica dos saberes sobre o homem. Isso significa dizer que, na verdade, não se tratava de uma história das ciências humanas, mas de uma investigação na qual elas fossem tomadas como instituições, enquanto práticas ou discursos que definem o homem como *objeto* de um saber possível, a partir principalmente das ciências empíricas – biologia, economia política e filologia – que o analisam nas relações fundamentais com a vida, o trabalho e a linguagem e, por outro lado, a reflexão filosófica que o admite como *sujeito* e fundamento de todas essas positivities. Este é o problema – da repetição do positivo no fundamental e que constitui a “analítica da finitude” – que será retomado na pesquisa e que irá compor a crítica à *imagem antropológica do pensamento*.

⁶⁸ O texto utilizado como referência para a pesquisa consta da edição Quarto de *Dits et Écrits*, publicada pelas Éditions Gallimard. Esta nova edição reagrupa, em dois volumes, os quatro volumes estabelecidos pela “Bibliothèque des Sciences Humaines”, em 1994. Para a presente edição, de 2001, o primeiro volume recolhe todos os textos de Michel Foucault publicados de 1954 a 1975 e, o segundo volume, os textos publicados de 1976 a 1988. Esta nova edição foi estabelecida sob a direção de Daniel Defert e François Ewald com a colaboração de Jacques Lagrange e, para todos os efeitos, é a edição que utilizamos com referência para a pesquisa. Acerca da entrevista indicada no texto, a discussão provém de emissões produzidas pela *radio-télévision scolaire* de 1965 a 1966, concebidas por Dina Dreyfus e realizadas por Jean Fléchet (*Dossiers pédagogiques de la radio-télévision scolaire*, 27 février 1965, p. 65-71). Leia-se ainda: “Ces émissions ont été récemment rééditées en cassettes vidéo par le Centre national de documentation pédagogique et les éditions Nathan dans la collection « Le temps des philosophes », tandis qu’un numéro des *Cahiers philosophiques* (hors série, juin 1993) donne une transcription littérale de leur contenu, fort éloignée de la version ici publiée et qui, seule, avait été révisée par les auteurs.” (FOUCAULT, 2001a, p. 466). Para a edição brasileira, Cf. FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 220-231.

ser pensadas e mantidas entre a Filosofia e a Psicologia. Damos uma atenção especial a duas delas: é perguntado ao filósofo o que é a Psicologia, e se existem relações interiores e exteriores entre a Psicologia como forma cultural e a Filosofia como forma cultural. Contudo, a respeito do surgimento na história de um período conhecido como Modernidade⁶⁹, a questão de se as ciências humanas são formas culturais que pretendem se fundar sobre um saber positivo acerca do homem e das coisas humanas forma, junto a outras interrogações, um conjunto bem definido de problemas ao qual Foucault dispensará um estudo extenso e erudito apenas um ano depois, com a publicação de *Les mots et les choses*. Para a quarta seção deste capítulo, guardamos o exame das interrogações que o autor considera quando da análise da antropologia como o estudo em geral, não absoluto, do ser do homem e do conhecimento possível sobre ele. Por ora, nos manteremos nesta apresentação preliminar com a finalidade de enunciar o problema com o qual lidamos.

Com efeito, como resposta à primeira questão, Foucault fez uma ponderação acerca da tentativa de definir a Psicologia como uma ciência; e sugeriu que talvez ela tivesse mais a ver com uma forma cultural, no que isso tem de aproximação com toda uma série de fenômenos conhecidos pela história do Ocidente como de natureza cultural. Contudo, é a respeito da segunda questão que verificamos com Foucault a indicação de duas respostas para a identificação da Filosofia e da Psicologia como formas culturais. Depois de considerar que talvez um dos grandes problemas o qual temos de enfrentar atualmente é a compreensão da Filosofia como “[...] a forma cultural a mais geral na qual poderíamos refletir sobre o que é o Ocidente.” (FOUCAULT, 2001a, p. 466, tradução nossa)⁷⁰, o filósofo reconhece, em primeiro lugar, que de fato a Psicologia, e por meio desta, as ciências humanas em geral estão, desde o século XIX, em uma relação de aproximação e cruzamento com a Filosofia; talvez numa relação de certa dependência das primeiras com a Filosofia. Diz ele, “[...] Esse

⁶⁹ Com o objetivo de elaborar uma arqueologia das ciências humanas, caracterização a mais geral do livro *Les mots et les choses*, Foucault ponderou que o objetivo pretendido por essa análise não poderia decorrer simplesmente de uma história das ideias ou das ciências. Na verdade, o nível arqueológico da análise foucaultiana permitiu descobrir e avaliar os sistemas de saber subjacentes às três grandes fases do pensamento ocidental, convencionalmente chamadas pelo filósofo de Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. No caso da Modernidade, Foucault a definiu como a “Idade do Homem” e procurou demonstrar de que modo nesta *épistémè* o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto total de seu próprio saber.

⁷⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] la forme culturelle la plus générale dans laquelle nous pourrions réfléchir sur ce qu’est l’Occident.”

entrelaçamento da filosofia e das ciências humanas, como podemos concebê-lo?” (FOUCAULT, 2001a, p. 467, tradução nossa)⁷¹.

Uma resposta possível é concordar com a tese de que a Filosofia, no decorrer de sua história, circunscreveu junto ao campo dos saberes filosóficos um domínio de conhecimento reservado ao estudo da alma ou do pensamento, no geral, e que agora as ciências humanas estariam mais bem preparadas para investigar de um modo claro, metódico e positivo o que a Filosofia guardava apenas aos assuntos de metafísica. Isso quer dizer, nas palavras de Foucault, “[...] que a velha tarefa filosófica que havia nascido no Ocidente com o pensamento grego, esta velha tarefa deve agora ser retomada com os instrumentos das ciências humanas.” (2001a, p. 467, tradução nossa)⁷². Mas Foucault denuncia, precisamente, que essa tomada de posição está intrinsecamente ligada a uma perspectiva filosófica, que é o positivismo. E quanto a isso, o filósofo não negligenciará o fato em *Les mots et les choses* do quanto o positivismo tem de semelhante à analítica da finitude, por pretender encontrar a verdade objetiva sobre o homem em ciências positivas, como se ela pudesse ser reduzida a uma causalidade detectável pelas ciências empíricas.

Todavia, é outra a perspectiva que Foucault considera enquanto persiste o problema de como explicar o entrelaçamento entre a Filosofia e as Ciências Humanas. No que diz respeito à empresa filosófica e científica, ou apenas cultural, de conhecer o ser do homem e as formas históricas de sua constituição, o que precisa ser considerado cuidadosamente é o fato de que o homem apenas surgiu para o saber ocidental em fins do século XVIII, como um ser empírico-transcendental, isto é, duplamente analisado por saberes que o revelam como um ser vivente, falante e produtivo, por um lado; e também por uma reflexão sobre essas condições materiais e positivas que revelasse, afinal, o ser mesmo do homem, suas diferenças culturais, por exemplo, mas precisamente a unidade dos termos que o faz *ser* homem. E nisso apenas se poderia reconhecer, no limite possível para o pensamento filosófico, uma antropologia. Analisa Foucault que

⁷¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Cet enchevêtrement de la philosophie et des sciences humaines, comment peut-on le concevoir?”

⁷² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] que la vieille tâche philosophique qui était née en Occident avec la pensée grecque, cette vieille tâche est maintenant à reprendre avec les instruments des sciences humaines.”

[...] é que isso talvez faça parte do destino da filosofia ocidental que, desde o século XIX, alguma coisa como uma antropologia tenha se tornado possível; quando eu digo antropologia, eu não quero falar dessa ciência particular que chamamos antropologia e que é o estudo das culturas diferentes [extérieures] da nossa; por antropologia, eu entendo esta estrutura propriamente filosófica que faz com que agora os problemas da filosofia estejam todos alojados no interior desse domínio que podemos chamar o da finitude humana. (2001a, p. 467, tradução nossa)⁷³.

Esse é um aspecto muito importante. Na verdade, trata-se de um traço histórico fundamental no qual a Filosofia é tomada como a forma cultural a partir da qual todas as ciências do homem são, em geral, possíveis. Isto, advertirá Foucault (1965), é o que devemos pensar, na atualidade e depois, na medida em que ainda não compreendemos bem a nossa estranha dependência a este modelo ou regime de saberes, de tal modo que ainda o experimentamos como uma necessidade para o pensamento, um paradigma com o qual precisamos romper. Não nos desprendemos completamente dessa imagem antropológica, e ainda dogmática, do pensamento filosófico. “Se não podemos mais filosofar a não ser sobre o homem na qualidade de *homo natura*, ou ainda enquanto um ser finito, nessa medida, toda filosofia não será, no fundo, uma antropologia?” (FOUCAULT, 2001a, p. 467, tradução nossa)⁷⁴.

Consoante aos objetivos da pesquisa, delimitamos inicialmente o estudo da configuração da *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação fazendo menção a uma análise realizada por Foucault acerca do modo dominante do pensamento filosófico na Modernidade e que foi rapidamente adotado como modelo ou imagem para as reflexões que partem da filosofia em direção ao campo do discurso pedagógico sobre a educação. Trata-se do que o filósofo chamou de *estrutura antropológico-humanista do pensamento do século XIX* (FOUCAULT, 1967), a qual tem predominado na reflexão filosófica sobre a educação e também sobre o tema do sujeito e da constituição da subjetividade no processo educativo. Foucault analisou muito bem este problema específico do pensamento filosófico na

⁷³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] c’est que cela fait peut-être partie du destin de la philosophie occidentale que, depuis le XIX^e siècle, quelque chose comme une anthropologie soit devenu possible; quand je dis anthropologie, je ne veux pas parler de cette science particulière qu’on appelle l’anthropologie et qui est l’étude des cultures extérieures à la nôtre; par anthropologie, j’entends cette structure proprement philosophique qui fait que maintenant les problèmes de la philosophie sont tous logés à l’intérieur de ce domaine que l’on peut appeler celui de la finitude humaine.”

⁷⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “Si l’on ne peut plus philosopher que sur l’homme en tant qu’il est un *homo natura*, ou encore en tant qu’il est un être fini, dans cette mesure-là, est-ce que toute philosophie ne sera pas, au fond, une anthropologie?” (Grifo do autor).

atualidade. E, no caso desta pesquisa, é esse o problema que será necessário analisar em relação à educação.

A outra entrevista que mencionamos no início desta seção e que igualmente nos abre um campo variado de pensamento sobre o tema é intitulada *Qui êtes-vous, professeur Foucault?*⁷⁵, de 1967. A parte que é preciso analisar é uma resposta que Foucault deu à pergunta que Caruso fez provocando-o sobre a repercussão de um dos temas mais polêmicos suscitado pelo filósofo na obra *Les mots et les choses*; tratava-se, então, da crítica às ideologias ditas “humanistas”. Foucault ponderou o seguinte:

Na tentativa de diagnosticar o presente no qual nós vivemos, podemos isolar como já pertencendo ao passado certas tendências que são ainda consideradas como contemporâneas. É precisamente por isso que se atribuiu um valor polêmico a algumas de minhas análises, que eram para mim somente análises. Vocês se referiram ao meu diagnóstico sobre o humanismo. Em *As Palavras e as Coisas*, eu procurei seguir as duas direções de pesquisa das quais eu lhes falava: tratava-se de ver como havia podido se constituir um objeto para o “saber” e como tinha funcionado certo tipo de discurso. Eu procurei analisar o seguinte fenômeno: nos discursos científicos que o homem formulou desde o século XVII, apareceu ao longo do século XVIII um objeto novo: o “homem”. Com o homem foi dada a possibilidade de se constituir as ciências humanas. Assistimos, além disso, o aparecimento de uma espécie de ideologia ou de tema filosófico geral que era aquele do valor imprescritível do homem. Quando eu digo valor imprescritível, digo isso em um sentido muito preciso, isto é, que o homem apareceu como um objeto de ciência possível – as ciências do homem – e ao mesmo tempo como o ser graças ao qual todo conhecimento é possível. O homem pertencia então ao campo dos conhecimentos como objeto possível e, por outro lado, estava colocado de maneira radical no ponto de origem de toda espécie de conhecimento. (2001a, p. 635-636, tradução nossa)⁷⁶.

⁷⁵ Trata-se da entrevista intitulada “Che cos’è Lei Professor Foucault?”, publicada primeiramente em *La Fiera letteraria*, ano XLII, n° 39, de 28 de setembro de 1967. Para consulta, utilizamos a tradução para o francês disponível em FOUCAULT, M. Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 629-648.

⁷⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “En essayant de diagnostiquer le présent dans lequel nous vivons, nous pouvons isoler comme appartenant déjà au passé certaines tendances qui sont encore considérées comme contemporaines. C’est précisément pour cela que l’on a attribué une valeur polémique à certaines de mes analyses, qui étaient pour moi seulement des analyses. Vous vous êtes référé à mon diagnostic sur l’humanisme. Dans *Les Mots et les Choses*, j’ai cherché à poursuivre les deux directions de recherche dont je vous parlais: il s’agissait de voir comment avait pu se constituer un objet pour le « savoir » et comment avait fonctionné un certain type de discours. J’ai cherché à analyser le phénomène suivant: dans les discours scientifiques que l’homme a formulés depuis le XVII^e siècle, il est apparu au cours du XVIII^e siècle un objet nouveau: l’« homme ». Avec l’homme a été donnée la possibilité de constituer les sciences humaines. On a en outre assisté à l’émergence d’une espèce d’idéologie ou de thème philosophique général qui était celui de la valeur imprescriptible de l’homme. Quand je dis valeur imprescriptible, je le dis en un sens très précis, c’est-à-dire que l’homme est apparu comme un objet de science possible – les sciences de l’homme – et en même temps comme l’être grâce auquel toute connaissance est possible. L’homme appartenait donc au champ des

Em face da pertinência desse imperativo histórico de nossa cultura nas ciências humanas e mesmo para a filosofia contemporânea, que é o humanismo e suas manifestações culturais⁷⁷, Foucault se propôs analisar a forma paradoxal com que ele se manifesta e sob que condições ele pode ainda ser proposto na atualidade. Mas, tão importante quanto o esclarecimento das contradições de que é portadora a estrutura antropológico-humanista do pensamento, é a maneira com que Foucault faz a abordagem do problema e que diz muito sobre como ele iria definir depois, a partir dos trabalhos da década de 1980⁷⁸, a sua investigação filosófica. Trata-se, na realidade, de uma transformação profunda no modo de conceber e de fazer filosofia; depois de Nietzsche, a filosofia tem a tarefa de diagnosticar a atualidade e não mais de procurar dizer uma verdade, ou a verdade sobre tal e tal coisa, e que pudesse valer indefinidamente para os sujeitos e para as épocas. E Foucault faz dessa perspectiva o seu próprio trabalho:

[...] Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos. Esse trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza desde Nietzsche o pensamento contemporâneo, e nesse sentido eu posso me declarar filósofo. (FOUCAULT, 2001a, p. 634, tradução nossa)⁷⁹.

No mais, a forma paradoxal a que fizemos menção é que aquela estrutura ou modalidade do pensamento filosófico, e que Foucault indicará em *Les mots et les choses* como o “sono antropológico” (1966a, p. 351) no qual adormeceram a filosofia e as ciências humanas, é uma

connaissance comme objet possible et, d'autre part, il était placé de façon radicale au point d'origine de toute espèce de connaissance." (Grifo do autor).

⁷⁷ Cf. FOUCAULT, 2001b, p. 1391-1392.

⁷⁸ Fazemos especial menção ao texto de autoria de Michel Foucault intitulado “The Subject and Power”, e publicado em DREYFUS H.; RABINOW P. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. A edição consultada é a tradução para o francês “Le sujet et le pouvoir”, disponível em *Dits et Écrits II (1976-1988)*. A esse respeito, leia-se: “Je voudrais dire d’abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n’a pas été d’analyser les phénomènes de pouvoir ni de jeter les bases d’une telle analyse. J’ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l’être humaine dans notre culture; j’ai traité, dans cette optique, des trois modes d’objectivation qui transforment les êtres humains en sujets.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1041-1042). Para a edição brasileira, Cf. DREYFUS H.; RABINOW P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

⁷⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Je cherche à diagnostiquer, à réaliser um diagnostic du présent: à dire ce que nous sommes aujourd’hui et ce que signifie, aujourd’hui, dire ce que nous disons. Ce travail d’excavation sous nos pieds caractérise depuis Nietzsche la pensée contemporaine, et en ce sens je puis me déclarer philosophe.”

perspectiva de pensamento do século XIX, mas que experimentamos confusamente como uma tendência considerada ainda contemporânea. Nesse sentido, vemos Foucault dizer: “A Antropologia constitui talvez a disposição fundamental que comandou e conduz o pensamento filosófico desde Kant até nós.” (1966a, p. 353)⁸⁰. No entanto, tão importante quanto analisar a emergência do tema filosófico geral que Foucault chamou de “valor imprescritível” do homem, o qual examinaremos nas próximas páginas como a experiência antropológica fundamental, é o fato ou a situação de que essa imagem do pensamento⁸¹ está em vias de se desfazer, de se dissociar sob nossos olhos, em face da abertura a um pensamento novo, por vir, um pensamento sem pressupostos.

A esse respeito, Foucault afirmou que o projeto de conhecer o homem, do qual a antropologia extrairá o programa geral para a pesquisa filosófica, teve na verdade início no século XIX. Isso quer dizer que, embora encontremos na história precedente obras que reflitam sobre o ser do homem⁸², elas não o fizeram de um modo absoluto; na verdade, nem depois e nem agora nos seria permitido fazê-lo. Mas a modernidade assistiu a uma transformação arqueológica profunda acerca do que é possível pensar e saber sobre os modos de ser do homem, isto é, as positivities por meio das quais o homem pode ser historicamente determinado, seu corpo escrutinado, a análise da linguagem e das riquezas possível; ao mesmo tempo em que a possibilidade e as condições para o conhecimento

⁸⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “L’Anthropologie constitue peut-être la disposition fondamentale qui a commandé et conduit la pensée philosophique depuis Kant jusqu’à nous.”

⁸¹ Sobre a expressão “imagem do pensamento”, reiteramos que se trata de uma referência explícita à obra de Gilles Deleuze a qual está compreendida, por um lado, pelo esforço de crítica a um tipo de pensamento que ele designa sob o signo geral da representação de *imagem dogmática* e, por outro, pela constituição de uma filosofia da *diferença*. Ambas essas atitudes, de crítica e de clínica, apontam para a possibilidade de fazer filosofia que, para Deleuze, consiste ao menos em um duplo investimento: a formulação de *problemas* e a criação de *conceitos*. A imagem do pensamento objeto de crítica é uma *imagem* definida como moral, representativa, racionalista e dogmática, no lugar da qual o filósofo propõe uma *nova imagem do pensamento* ou um *pensamento sem imagem*. Indicamos aqui três obras de Deleuze em que esse problema é especificamente tratado: *Nietzsche et la philosophie* (1962), *Proust et les signes* (1964) e *Différence et répétition* (1968). Este assunto será considerado apropriadamente no terceiro capítulo da tese.

⁸² Indicamos aqui, entre outros casos da História da Filosofia, o exemplo de David Hume na obra *A treatise of human nature*, a qual estava organizada então em três volumes, dos quais os Livros I e II foram publicados em 1739, e o Livro III, juntamente com o apêndice, em 1740. Nesta obra, embora haja uma profusão de ideias e argumentos a respeito do homem ou de sua natureza, não há propriamente uma antropologia ou um pensamento filosófico fundado no homem como podemos ver surgir a partir da Modernidade e que, ao modo de uma *imagem do pensamento*, tem determinado o modo de pensar filosoficamente. Cf. HUME, D. *Tratado da natureza humana*: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

fossem determinadas em outro lugar, isto é, no homem mesmo enquanto *sujeito* e, portanto, transcendentais⁸³.

Kant talvez seja o signo maior que marca o limiar de nossa modernidade e das transformações que assistimos desde então. Nesse mesmo limiar histórico, uma antropologia se tornou possível, e do mesmo modo vemos também se delinear hoje a perspectiva filosófica que admite a educação como um projeto antropológico amplo.

[...] Até o final do século XVIII, isto é, até Kant, toda reflexão sobre o homem é uma reflexão segunda com relação a um pensamento que, ele, é primeiro e que é, digamos, o pensamento do infinito. Tratava-se sempre de responder às questões tais como estas: sendo dado que a verdade é o que ela é, ou que a matemática ou a física nos ensinaram tal ou tal coisa, como pode ser que percebamos como percebemos, que conheçamos como conhecemos, que nos enganemos como nos enganamos?

A partir de Kant faz-se o inverso, isto é, que não é a partir do infinito ou da verdade que vamos colocar o problema do homem como uma espécie de problema de sombra sustentada; desde Kant, o infinito não é mais dado, não há senão a finitude, e é neste sentido que a crítica kantiana carregava consigo a possibilidade – ou o perigo – de uma antropologia. (FOUCAULT, 2001a, p. 474, tradução nossa)⁸⁴.

Contudo, antes de investigar no que mais consiste isso que se pode chamar de uma antropologia filosófica e a concepção da educação como projeto antropológico,

⁸³ Esta é a acepção do termo “transcendental” que adotamos precisamente neste caso e no decurso da pesquisa quando tivermos de nos referir à imagem do pensamento que reconhece na *representação* a forma geral do conhecimento e ao tipo de filosofia – a *analítica da finitude* – que especifica no pensamento antropológico a repetição do positivo no fundamental, a saber: o transcendental como uma forma de conhecimento, não dos próprios objetos, mas admitida como a condição de toda experiência possível. No caso de Kant, o significado preciso do termo “transcendental” está formulado ao longo da *Crítica da Razão Pura* (1781-87), de modo que a definição semântica desse termo depende inteiramente de um exame cuidadoso de como ele está definido ao longo da obra e quais as variações de significados que ele comporta. Todavia, é possível indicar brevemente uma definição que traduz muito bem o entendimento kantiano de transcendental: “[...] Chamo *transcendental* a todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objectos, que do nosso modo de os conhecer, na medida em que este deve ser possível *a priori*. Um sistema de conceitos deste género deveria denominar-se *filosofia transcendental*.” (KANT, 2001, p. 53, grifo do autor).

⁸⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Jusqu’à la fin du XVIII^e siècle, c’est-à-dire jusqu’à Kant, toute réflexion sur l’homme est une réflexion seconde par rapport à une pensée qui, elle, est première et qui est, disons, la pensée de l’infini. Il s’agissait toujours de répondre à des questions telles que celles-ci: étant donné que la vérité est ce qu’elle est, ou que la mathématique ou la physique nous ont appris telle ou telle chose, comment se fait-il que nous percevions comme nous percevons, que nous connaissions comme nous connaissons, que nous nous trompions comme nous nous trompons? À partir de Kant se fait le renversement, c’est-à-dire que ce n’est pas à partir de l’infini ou de la vérité que l’on va poser le problème de l’homme comme une sorte de problème d’ombre portée; depuis Kant, l’infini n’est plus donné, il n’y a plus que la finitude, et c’est en ce sens que la critique kantienne portait avec soi la possibilité – ou le péril – d’une anthropologie.”

podemos dizer ainda algumas palavras sobre o entrelaçamento entre a Filosofia e as Ciências Humanas, mas agora no que essas análises podem contribuir diretamente para pensarmos a educação. Duas tendências que podemos analisar brevemente, comparando o caso da psicologia⁸⁵ analisada por Foucault a certa tendência ou perspectiva atual na educação são, por um lado, a descoberta, com a antropologia enquanto analítica do homem, de uma espécie de *solo absoluto para uma hermenêutica possível* (FOUCAULT, 1965); o que quer dizer, em outras palavras, que desde a filosofia moderna não cessamos mais de fazer uma exegese dos modos de ser do homem: históricos, políticos, sociais, do desejo, da linguagem, do trabalho etc. Por outro lado, uma segunda tendência converteria esse ato supremo da interpretação da realidade e do sentido numa outra coisa, em uma semiologia, como o conjunto de procedimentos pelos quais se dá a descobrir o que se deve interpretar. Mas essa situação é relativa e parcial, porque no momento seguinte ela deverá se somar à perspectiva epistemológica e ao estatuto ontológico pretendidos por uma antropologia filosófica.

Essa tal situação nos leva a crer que a possibilidade de uma antropologia filosófica, de um saber ou discurso ordenado sobre o conhecimento e o ser do homem, com vista à sua totalidade ou integração, não é propriamente algo que se fundamenta em uma descoberta dita científica, positiva. Se, por um lado, o *homem* não é uma variável empírica qualquer, um fato puro, mas determinado pelas ocorrências da vida e pelas transformações da cultura e da história nas quais ele pensa e é objetivado, por outro, ele é precisamente a constante antropológica de um saber que se pressupõe a si mesmo, a imagem do pensamento que eleva a condição da finitude humana à posição transcendental, que o admite como sujeito de todo conhecimento e, ao mesmo tempo, objeto de um saber possível. Caso essas afirmações possam ser admitidas como corretas, embora a duplicidade que elas encerram seja inevitável, a possibilidade de uma antropologia filosófica então deverá ser buscada, primeiro, na descoberta ou no reconhecimento de que o ser do homem não é uma positividade determinável empiricamente; ele só existe, isto é, só é possível pensá-lo já ao nível de *uma interpretação*. Esta condição fundamental, este traço idiossincrático é que identifica e singulariza a estrutura antropológico-humanista do pensamento filosófico. Dessa condição surgem as questões que a animam: por exemplo, se os homens são distintos e em casos

⁸⁵ Fazemos aqui referência direta ao texto *Philosophie et psychologie* (1965), já apresentado no início desta seção, mas ao qual relacionamos ainda dois outros estudos nos quais, igualmente, Foucault faz passar por um exame cuidadoso o estatuto científico pretendido pelo saber psicológico e sua intrínseca relação com a Filosofia e as Ciências Humanas: *La psychologie de 1850 à 1950* e *La recherche scientifique et la psychologie*, ambos os textos datados de 1957. (Cf. FOUCAULT, 2001a, p. 148-186).

extremos radicalmente diferentes do ponto de vista das tradições culturais, o que os torna igualmente indivíduos capazes de cultura? Se as línguas diferem não apenas na forma, mas também na natureza do pensamento, o que torna cada homem capaz de linguagem? Em outras palavras, o homem apenas pode ser pensado relativamente, enquanto sujeito de cultura e sujeito de linguagem, contudo, não de forma absoluta, como uma essência ou natureza empírica que antecipa as realizações humanas no tempo e formalmente. Se o homem se revela como sujeito apenas ao nível de suas manifestações culturais e históricas, então não há uma natureza ou essência a ser descoberta, mas sim uma hermenêutica possível a ser desvendada numa série infinita de interpretações que se supõem umas às outras indefinidamente.

[...] Ora, o que é interpretar, o que é tratar uma linguagem não como linguista, mas como exegeta, como hermeneuta, senão precisamente admitir que exista uma espécie de grafia absoluta que nós teremos de descobrir em sua própria materialidade, da qual devemos reconhecer em seguida que essa materialidade é significativa, segunda descoberta, e da qual devemos, em seguida, descobrir o que ela quer dizer, terceira descoberta, e da qual devemos, enfim, descobrir segundo quais leis esses signos querem dizer o que eles querem dizer. [...] mas essa quarta descoberta é somente quarta em relação as três muito mais fundamentais, e estas três primeiras descobertas são a descoberta de alguma coisa que está aqui, diante de nós, a descoberta de um texto a interpretar, a descoberta de uma espécie de solo absoluto para uma hermenêutica possível. (FOUCAULT, 2001a, p. 470, tradução nossa)⁸⁶.

Todavia, a análise em curso não se dedica a concluir se a educação pode ser reduzida à hermenêutica ou à linguística, ou se deve existir uma correspondência necessária entre a educação e essas outras duas. Certamente, não é esse o caso. Foucault parece indicar algo mais simples, fundamental, que na medida em que se faz interpretação, não se descobre apenas uma hermenêutica possível para o pensamento; descobre-se também, e ao mesmo tempo, que o que a interpretação manifesta, o sentido, está delimitado pela materialidade do

⁸⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Or, qu'est-ce qu'interpréter, qu'est-ce que traiter un langage non pas en linguiste, mais en exégète, en herméneute, sinon précisément admettre qu'il existe une sorte de graphie absolue que nous allons avoir à découvrir dans sa matérialité même, dont nous avons à reconnaître ensuite que cette matérialité est signifiante, deuxième découverte, et dont nous avons ensuite à découvrir ce qu'elle veut dire, troisième découverte, et dont nous avons enfin, quatrième, à découvrir selon quelles lois ces signes veulent dire ce qu'ils veulent dire. [...] mais cette quatrième découverte n'est que quatrième par rapport à trois beaucoup plus fondamentales, et ces trois premières découvertes sont la découverte d'un quelque chose qui est là, devant nous, la découverte d'un texte à interpréter, la découverte d'une sorte de sol absolu pour une herméneutique possible."

signo, pelo que o signo é capaz de dizer e segundo que regras, em função de que leis ele pode dizer o que quer dizer. Em outras palavras, é preciso que a hermenêutica seja portadora não apenas de interpretações, mas que reconheça a necessidade de uma dimensão semiológica importante. Contudo, sabe-se que não há um código geral a partir do qual a interpretação possa formal e antecipadamente determinar o sentido, de modo que apenas relativamente a interpretação depende do emprego dos signos; e é nessa fissura que a dimensão epistemológica surge ainda como mais fundamental. Nesse sentido, se associarmos a perspectiva da educação como um projeto antropológico ao programa de uma antropologia filosófica, podemos extrair dessas aproximações que o problema com o qual nos ocupamos esteja fundado num misto confuso e indiferenciado, talvez inseparável, entre uma filosofia da educação como a busca do sentido (profundo) da existência humana, para o qual a interpretação é o marco regulatório, e a pedagogia como a organização e o discurso, ora com pretensões científicas ora mais filosóficas, sobre os procedimentos com os quais é possível alcançar o fim da educação: a formação do homem ou, talvez, a sua (trans)formação.

Ora, o problema nos parece ser este: enquanto a filosofia da educação permanecer adstrita a esse desejo de fazer antropologia – porque afinal se trata sempre do que se pode saber do homem –, de descobrir no homem o ser (a linguagem, o trabalho e a vida) que o faz precisamente ser homem; a pedagogia converteria, ao seu modo, em regras ou normas mais ou menos estáveis as regularidades encontradas nas práticas distintas de educação, mas com a condição de estarem reunidas sob a forma de um *modus operandi*⁸⁷, por meio do qual não apenas os discursos sobre a educação sejam possíveis, mas também e principalmente a própria pedagogia. O destino da pedagogia estaria, então, ligado a certo fazer semiológico? Talvez, mas não o do texto, e sim o dos saberes e das práticas na educação. Contudo, não devemos concluir apressadamente que isso significa tomar a pedagogia pela linguística; os reducionismos são destituídos de inventividade e não compreendem bem o que está em questão, por isso nunca se deveria pretendê-los. Com efeito, com essa relação podemos aprender o seguinte: que a pedagogia seja uma semiologia, nada há o que opor, haja vista que ela nos oferece uma planificação da gramática ou da lógica dos signos na educação, isto é, o conhecimento de certo número de procedimentos por meio dos quais um conjunto de signos pode revelar alguma coisa; exceto a razão de que ela não

⁸⁷ *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa amplamente “modo de operação”, empregada com frequência para designar o modo de agir, de realizar ou de executar tarefas observando os procedimentos definidos para se atingir um determinado fim.

pode ser apenas isso. Isso porque, permanecendo ao nível apenas de um traço normativo ou prescritivo, a pedagogia serviria de programa razoado de conhecimentos, normas e tarefas que nada dizem sobre o que é o sentido da educação, mas sobre um modo de acessá-la ou de ultrapassá-la, talvez de nos fazer conhecer, no plano da estrutura e do discurso, o *como* e o *que* é preciso ensinar para que o que deva ser ensinado seja aprendido pelos sujeitos da educação. O que ensinar? Qual prática? Qual didática? Qual teoria? Os saberes ou o discurso sobre a educação se converteriam, desse modo, em uma coisa muito diferente da experiência de fazer a educação.

Contudo, sabemos que esse problema é de todo o problema de propor uma pedagogia, de projeto e de método; mas não de experiência. E para o que nos importa investigar nesta pesquisa, é a experiência que devemos considerar quando pensamos a educação. O problema da educação, desse modo, não nos parece ser nem no geral e nem no particular o problema de propor uma pedagogia; embora esteja, ao menos para a tradição cultural do Ocidente, a este fortemente relacionado. É uma alternativa falsa que diz: ou a educação é uma pedagogia, ou nada será possível ensinar e aprender! Na realidade, o problema que é preciso analisar é que, desde a filosofia moderna, a educação está de direito (*quid iuris*) e não apenas circunstancialmente ligada ao destino mesmo do projeto antropológico: o de ser uma hermenêutica⁸⁸ e, ao mesmo tempo, uma epistemologia.

⁸⁸ A *teoria hermenêutica* ou a história da hermenêutica como *teoria da interpretação* é muito mais complexa e extensa do que a referência adotada ou em relação a qualquer outra alusão que poderíamos fazer brevemente neste trabalho. Por isso, o esclarecimento que precisa ser feito neste caso diz respeito especificamente ao emprego desse termo na exposição do argumento apresentado acima e que aponta para uma filosofia da educação ou um discurso antropológico na educação para os quais é essencial que se faça a *interpretação* da experiência, isto é, com a finalidade de obter uma “compreensão” sobre a práxis educativa, não de algo ou uma característica essencial à prática, mas essencialmente do sentido que resulta da *experiência vivida* e que permite aos indivíduos a aquisição de uma *consciência histórica* ou da *historicidade do próprio homem*. Dito isso, mais do que a aplicação de uma técnica ou metodologia, a hermenêutica é admitida como uma perspectiva de *natureza filosófica*. Esse nos parece ser o caso de Wilhelm Dilthey. No livro *Introdução às ciências do espírito*, de 1883, podemos ver o seu esforço por delinear uma “crítica da razão histórica”, contrária tanto à filosofia da história de Hegel quanto ao positivismo; em outras palavras, a busca pelo objetivo de fundamentar as *ciências do espírito* ou ciências do homem (*Geisteswissenschaften*) e de justificar a sua validade. A esse respeito, Dilthey operou outra importante definição: a distinção entre *Erlebnis* (experiência vivida) e *Erleben* (mundo da vida) do qual participa o primeiro. Esta é a trama argumentativa de sua principal tese: conceber a hermenêutica como alicerce de todo o edifício das ciências humanas. Todas elas estão baseadas no mundo da vida, nas *expressões* derivadas das experiências vividas e para as quais se volta o objetivo permanente de *entender* (isto é, compreender) o que significam essas expressões, qual o seu sentido. Posto de outro modo, esse é o nexos produzido entre o complexo de objetivações, referente ao mundo da vida, e o sentido resultante do esforço de compreensão da experiência vivida que justifica e fundamenta o aparecimento das ciências do espírito e dá à hermenêutica o estatuto filosófico de *teoria da interpretação*. Em Martin Heidegger, por exemplo, vemos aparecer o estatuto filosófico que Dilthey atribuiu à hermenêutica na análise que ele procedeu na interrogação da estrutura existencial do homem no mundo (o *Dasein*), admitindo-a como uma estrutura constitutiva ou dimensão intrínseca do homem. (A esse respeito, consultar a Introdução e a Primeira Parte da obra HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988 e 1989). Outro expoente da corrente filosófica da hermenêutica é Hans Georg Gadamer, o qual

Pretende-se, por um lado, descobrir o sentido da práxis educativa, decifrá-lo, interpretá-lo; isto é, fazer a descoberta de uma realidade profunda ou experiência da educação a interpretar, e pela interpretação revelar o sentido dos saberes e das práticas, com vista à proposição de algumas ideias mais ou menos gerais que se fixariam depois em uma lógica ou teoria da educação. De outra parte, oferece-se a elaboração de um estudo crítico de hipóteses, princípios ou resultados com o qual se determinaria os fundamentos lógicos e axiológicos de tal teoria, por exemplo; ou, o que é menos ambicioso, a estipulação de métodos ou procedimentos para se permitir o acesso ao conhecimento e ao ser do homem, para os quais as noções de *representação* e de *sujeito* são imprescindíveis⁸⁹. Nesse ponto, precisamente, o projeto de uma pedagogia pode ser retomado e relacionado novamente à educação.

Entretanto, porque permanece no intuito de promover tais coisas é que uma antropologia filosófica fracassa duplamente. Primeiro, porque ela comporta sempre interpretações; sobre o que é possível afirmar do ser do homem não há nada além ou aquém de interpretações. E, em segundo lugar, porque ela converte em pressupostos a resposta à interrogação de como é possível que as coisas em geral sejam dadas à representação, de como são possíveis a representação e a análise das representações; e, portanto, nas condições pelas quais é possível fazer, por exemplo, uma epistemologia da educação. Ouve-se com frequência: se o homem é um ser capaz de cultura, capaz de linguagem, não é por circunstância ou acidentalmente; é-lhe essencial uma e outra coisa, ambas ao mesmo tempo, para que ele seja sujeito e objeto de conhecimento. E frequentemente atribui-se à educação, ou à pedagogia, essa tarefa de transformar o homem naquilo que ele pode ou no que ele deve se tornar. Forma-se, então, outro misto confuso e indesejável; ou seja, porque não se é mais possível parar de interpretar, fixam-se os pressupostos, não para por um termo final ao

publicou, em 1960, uma obra considerada na atualidade uma referência clássica à teoria da hermenêutica, intitulada *Verdade e método*. Contudo, a aproximação que faremos à obra desses autores estará condicionada às exigências de esclarecimento que se fizerem necessárias ao longo da pesquisa. Mas, para o momento, é acerca da apresentação dessas duas alternativas ou perspectivas contemporâneas em filosofia da educação – a filosofia analítica da educação e a vertente hermenêutica da educação – e da possibilidade de pensar uma filosofia pautada pelo *signo do acontecimento* – segundo a indicação geral de Foucault e, particularmente, a de Deleuze – que se dará consecução à pesquisa no terceiro capítulo da tese. Para um aprofundamento do estudo sobre essas duas perspectivas dominantes na filosofia da educação contemporânea, Cf. PAGNI, P. Nos limiares contemporâneos da educação: interpelar as interpelações epistemológicas e hermenêuticas da filosofia da educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*, v. 3, p. 295-304, 2006.

⁸⁹ Nesta perspectiva, que é declaradamente epistemológica, a filosofia da educação se converteria unicamente em uma análise lógica do sujeito e do pensamento como representação, isto é, promoveria uma análise das representações convertendo-se em uma epistemologia da educação. Nesse sentido é que procuramos fazer, no primeiro capítulo da tese, alguns esclarecimentos acerca dos pressupostos implícitos à noção de sujeito e à filosofia da representação tal como estão empregados nas obras de dois expoentes da história da filosofia moderna: René Descartes e Immanuel Kant.

processo orgíaco e infinito da interpretação, mas para ter um ponto de certeza de onde é possível (re)começar sempre que preciso. Um novo platonismo? Talvez, porque com frequência se afirma que para progredir em direção ao sentido é preciso retomar o ponto em que a interpretação é possível: a ideia de essencial, a ideia de fundamento, a ideia de uma natureza humana, a ideia de uma segunda natureza (a cultural); a ideia de algo a interpretar.

Não estamos certos de que as coisas devam ser exatamente assim. Mas, quando se relaciona o fazer da educação ao projeto antropológico é este o problema que tem de ser enfrentado por uma filosofia da educação contemporânea, especialmente quando o desafio é pensar o tema da experiência e da constituição da subjetividade na práxis educativa. O que é preciso então denunciar, em primeiro lugar, é que a experiência está negligenciada dos discursos pedagógicos sobre a educação. No lugar da experiência está colocado o discurso sobre a experiência, e as interpretações infinitas do sentido; ou seja, no lugar do filósofo educador, o pedagogo hermenêuta. Já, no caso da subjetividade, é sempre em relação a um sujeito que ela é conhecida, apenas enquanto qualidade e subsumida ao regime da identidade lógica e transcendental do Eu. Sobre isso dizemos que é preciso reverter esta situação de confinamento da educação ao projeto antropológico da filosofia (a configuração antropológico-humanista do pensamento), assim como Deleuze justificava a necessidade para a filosofia do futuro de reverter o platonismo⁹⁰. Para uma filosofia do acontecimento que deve romper com os pressupostos e a ortodoxia do pensamento, a antropologia é indefensável. Sobre isso, Foucault afirmou

[...] eu direi simplesmente que houve uma espécie de sono antropológico no qual a filosofia e as ciências do homem ficaram, de alguma maneira, fascinadas e adormecidas umas pelas outras, e que é preciso acordar deste sono antropológico, como outrora acordava-se do sono dogmático. (2001a, p. 476, tradução nossa)⁹¹.

⁹⁰ Sobre o tema da reversão do platonismo, referimo-nos ao texto *Platon et le simulacre*, publicado no Apêndice do livro de Gilles Deleuze intitulado *Logique du sens*. (Para a edição brasileira, Cf. DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998. p. 259-271). Este texto será importante para a pesquisa na medida em que nele Deleuze argumenta que com Platão funda-se o domínio que a filosofia reconhecerá como próprio: o domínio da representação. "Le platonisme fonde ainsi tout le domaine que la philosophie reconnaît comme sien: le domaine de la représentation rempli par les copies-icônes, et défini non pas dans un rapport extrinsèque à un objet mais dans un rapport intrinsèque au modèle ou fondement." (DELEUZE, 1969, p. 298-299). O tema da crítica à representação, que para Deleuze é no fundo a crítica à *imagem dogmática* do pensamento, será relacionado e servirá de crítica à *imagem antropológica do pensamento* no terceiro capítulo da tese.

⁹¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] je dirai simplement qu'il y a eu une sorte de sommeil anthropologique dans lequel la philosophie et les sciences de l'homme se sont, en quelque sorte, fascinées et

A julgar pelo que essa argumentação preliminar nos permite pensar a respeito das relações controversas entre a filosofia e a educação e das muitas opiniões disputadas pelos autores contemporâneos nessa matéria, faz-se necessário proceder à análise do modo como essa configuração antropológico-humanista do pensamento – a *imagem antropológica do pensamento* – delinea-se no campo dos estudos filosóficos da educação, como concepção fundamental e específica que identifica a filosofia da educação, intrinsecamente, com um tipo universalista de antropologia filosófica.

Com efeito, essa *nova configuração* do pensamento moderno procura definir o fazer da educação como eminentemente um projeto antropológico, isto é, de elaboração de uma *imagem do homem* a educar e do sentido da educação como mediação fundamental à existência real, histórica e social, dos homens no mundo. Para tanto, recorreremos ao estudo filosófico de dois autores contemporâneos de língua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho e Antônio Joaquim Severino, porque neles reconhecemos a justificação para a adoção dessa concepção filosófica geral a qual definimos por *configuração antropológica da filosofia da educação*, especialmente no que diz respeito aos argumentos com os quais podemos deflagrar os pontos de divergência dessa concepção de filosofia da educação com um pensamento ou *filosofia do acontecimento*. No que se segue a essa exposição, fazemos também uma investigação do objeto e método da antropologia filosófica, prioritariamente das teses e dos argumentos com os quais esta disciplina pretende definir, integralmente, a tarefa contemporânea da filosofia da educação.

Passemos, portanto, à análise dessas questões e das possibilidades de pensamento que a crítica a essa concepção dogmática da filosofia na educação apresenta à pesquisa, apontando na direção de uma filosofia da educação então pautada pelo *signo do acontecimento*. No mais, a possibilidade de escapar à circularidade imposta por essa *imagem antropológica do pensamento* dominante na filosofia da educação é, do mesmo modo, a necessidade de romper com a ortodoxia do pensamento filosófico na atualidade. Ademais, a crítica que se pretende realizar é tão-somente possível se conjugada a uma prática de invenção. Para dizer com Deleuze (1997a), à crítica filosófica deve corresponder uma clínica

endormies les uns par les autres, et qu'il faut se réveiller de ce sommeil anthropologique, comme jadis on se réveillait du sommeil dogmatique."

do pensamento; ou seja, uma renovação das formas de pensar e dos meios de expressão filosófica. Talvez, a começar, por uma renovação que venha do estilo.

2. A centralidade do paradigma antropológico na filosofia da educação

O escopo da análise que delineamos até este momento, ou seja, de uma crítica possível à configuração antropológica do pensamento, revelará toda a sua força com os desdobramentos a que ela pode chegar quando associada às críticas que Foucault (1966a) e Deleuze (1976a) fizeram, respectivamente, da *analítica da finitude* e da *imagem dogmática* do pensamento ou filosofia da representação. Nesse ínterim, entretanto, vamos analisar ainda no que consiste fundamentalmente isso que se pode chamar de uma antropologia filosófica e, intrinsecamente associada a esta, a concepção da educação como projeto antropológico.

Consoante à exposição dos argumentos que apresentam e justificam a imagem antropológica do pensamento, a concepção de uma filosofia da educação delineada nestes termos, precisamente na medida em que converte o exercício de pensamento em uma *analítica da finitude*⁹², estende seus efeitos ao campo da educação ao entendê-la como a realização de um projeto antropológico fundamental, o que não deixará de evidenciar, por fim, a estrutura antropológico-humanista de que é devedora essa concepção de filosofia, por que admite a centralidade do *paradigma antropológico* na formulação das teorias e das práticas dos projetos pedagógicos. E esse é o aspecto principal que devemos esclarecer nas páginas que se seguem, haja vista ser a educação, enquanto *projeto* de formação do homem, justamente a admissão do *paradigma antropológico* em relação, preferencialmente, à dimensão epistemológica e pedagógica da educação.

A análise que se seguirá consiste, portanto, na investigação do *paradigma antropológico*, mas também na interrogação de que modo é possível delinear uma crítica a essa modalidade de pensamento filosófico e na indicação de uma alternativa ao projeto de *analítica*

⁹² A questão da *analítica da finitude* e a configuração antropológica do pensamento que dela resulta, e que percorrem a filosofia moderna até o pensamento contemporâneo a título de um modelo ou paradigma filosófico, serão investigadas na sua inteireza na última seção deste capítulo, com o auxílio principalmente de Michel Foucault (1966a) que analisou exaustivamente estes temas opondo-lhes uma investigação filosófica como “problematização” e diagnóstico da atualidade; o que, a seu exemplo, pretendemos fazer aqui opondo à imagem antropológica do pensamento um *pensamento do acontecimento* como uma filosofia afirmativa e ética para pensarmos inventivamente a educação. Para agora, indicamos apenas a aproximação com o que discutimos nesta seção, a saber, a centralidade do *paradigma antropológico* na educação.

do homem enquanto uma investigação de tipo especial, a da *finitude humana*, a partir da qual a antropologia extrairá o programa geral para a pesquisa filosófica.

Importa destacar, sobretudo a respeito do desafio de pensar criticamente a centralidade do *paradigma antropológico* na educação, a importância do que disse, por exemplo, Adalberto Dias de Carvalho acerca desse dimensionamento antropológico do projeto pedagógico:

Eis o grande desafio que se coloca à educação contemporânea: preencher os vazios antropológicos deixados pela ortodoxia epistemológica que legitimara as ciências da educação, recorrendo, para o efeito, à incorporação de propostas da pedagogia, as quais, entretanto, terão de assegurar, pela sua interconflitualidade, a erradicação dos riscos de endoutrinação. Desafio difícil de cumprir, sem dúvida, mas que, a não ser assumido, acabará por condenar a educação, isso sim, à imobilidade ou à errância total, retirando-se-lhe, em qualquer dos casos, a sua essencial dimensão projectiva: educar sem projecto não é, finalmente, educar. Ao mesmo tempo, o projecto pedagógico não pode ser reduzido à simples dimensão do projecto didáctico, emergente sempre e apenas como estratégia operatória e mediadora dos processos educativos. O projecto pedagógico, mais amplo, tem de necessariamente anteceder esses mesmos processos enquanto os inspira, fundamenta e desencadeia, designadamente como processos libertadores. Se assim não for, tudo poderá ficar comprometido, degenerando a arquitectura da liberdade numa vertigem de angústia e confusa perplexidade. (1998, p. 16-17).

O destaque é para a publicação de seu livro *A educação como projecto antropológico*, de 1998, no qual se observa prontamente o prestígio que temas como os da liberdade⁹³, do

⁹³ Dentre os muitos modos com que se pode relacionar o tema da liberdade à educação, Carvalho escolhe aquele que se orienta pela premissa fundamental de sua epistemologia, isto é, que não há educação sem projeto, do mesmo modo que não haverá liberdade sem uma relação projectiva. Mas, fundamentalmente com o quê? Responderá Carvalho que a liberdade é um direito fundamental, primordial, ou ainda um princípio fundamentador de todos os outros direitos, que a ela se sucedem na ordem de importância e necessidade. No mais, a liberdade revelar-se-ia também como prerrogativa da autonomia individual consciente e promoção social do homem, enquanto “[...] coordenada do seu estatuto existencial e condição da sua realização antropológica.” (1998, p. 12). Em outras palavras, a liberdade é o vetor principal e ao mesmo tempo o baluarte do processo educativo, a respeito do que a sua falta enfraqueceria a educação e a diretiva dos projetos pedagógicos. Igualmente, “Não pode também deixar de ser motivo de reflexão o facto de a liberdade se ter tornado um tema central da reflexão filosófica contemporânea, chegando a ser vector fundamental de uma corrente como o existencialismo. A questão da liberdade torna-se mesmo a questão antropológica primordial, sem prejuízo da dimensão ética que a história da filosofia já lhe tinha reconhecido, a maioria das vezes, em profunda associação com os seus contornos religiosos.” (CARVALHO, 1998, p. 13). Por fim, a liberdade é uma *tarefa*, e que a educação deve realizar, correndo-se o risco de ao não realizá-la ver-se perdida a finalidade mesma que é a da promoção humana. Contudo, o tema da liberdade encerra tantos outros problemas ou dificuldades que esta nota explicativa não suportaria relacionar; como, por exemplo, o problema da liberdade de decisão e o da responsabilidade moral, o do determinismo biológico e social e o da coação interna e externa, e

sujeito e de *projeto* ocupam nas teorias e práticas pedagógicas, mas, também, a expansão e a premência do sentido antropológico quando vemos Carvalho (1998, p. 08) afirmar, precisamente, e com toda a dificuldade que isso implica, “a educação como uma *inevitável prática antropológica*”⁹⁴. Associada a essa perspectiva, desponta no cenário filosófico e pedagógico da educação a *questão do humanismo*, cuja proeminência o autor advoga sem desconfianças e com o fito, sem titubear, de esboçar a centralidade da noção de *pessoa* na relação pedagógica. Em que pesem tais afirmações, à educação caberia então a missão de assegurar a construção de uma “autêntica consciência antropológica” a respeito da dignidade ontológica e existencial do homem em face, principalmente, das posturas teóricas positivistas, estruturalistas ou do determinismo biológico e social para as quais as figuras do indivíduo, de *sujeito* e de *pessoa* estão enfraquecidas ou foram diluídas em vista do caráter objetivo e formal dos projetos científicos.

É aqui que uma aproximação crítica entre o discurso antropológico e a mensagem humanista se impõe, entendia esta, em termos muito gerais, como a resultante da atitude que tende a fazer do homem uma entidade provida de uma singular – mas não necessariamente arrogante – dignidade de natureza ontológica, existencial e moral. Sem esta aproximação, que a história justifica e a contemporaneidade solicita, permaneceremos impotentes, porque desprovidos de finalidades mobilizadoras e organizadoras, inclusive perante os recursos que a investigação científica nos disponibiliza. (CARVALHO, 1998, p. 10-11).

Nesse sentido, pensamos que a perspectiva filosófica adotada por esse autor e a obra cuja relevância interessa à justificação do *paradigma antropológico* na educação contribuirá

também a relação da liberdade com a problemática das ideologias políticas e sociais. Sobre esse cenário de discordâncias e aporia, Carvalho observa prontamente que “A verdade, porém, é que esta polémica, longe de descentrar e de desviar a problemática própria do humanismo pedagógico, retoma-a com redobrado vigor desde o momento em que se liga ao posicionamento crítico da consciência antropológica. Isto, sobretudo, quando se verifica que o humanismo impõe, precisamente em nome da promoção do projecto antropológico da liberdade, o protagonismo axiológico da educação.” (1998, p. 16). Entretanto, não estamos de acordo com a decisão de relacionar a liberdade à educação pelo viés de um humanismo pedagógico ou de um humanismo crítico, como é o caso da posição assumida por Adalberto Dias de Carvalho. Pensamos que é mais importante indicar outro modo de implicação e composição desses temas. A questão de relacionar a liberdade à educação pode ser enunciada como um problema eminentemente ético, que é o da prática da liberdade, para o que a pergunta fundamental é: como se pode praticar a liberdade? Preferimos, então, a orientação específica indicada por Michel Foucault, que é a de pensar a liberdade ética e esteticamente; ao que ele responde: “[...] qu’est-ce que l’éthique, sinon la pratique de la liberté, la pratique réfléchie de la liberté? [...] La liberté est la condition ontologique de l’éthique. Mais l’éthique est la forme réfléchie que prend la liberté.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1530-1531). No entanto, o que será considerado neste trabalho não são a liberdade e o papel que a educação exerce em relação à sua realização; nós somente os consideramos a título de nota explicativa.

⁹⁴ Grifo nosso.

com o objetivo de mapear as hipóteses e os argumentos principais dessa propositura que parece reunir, ao menos inicial e formalmente, a noção de *projeto* à perspectiva antropológica que desponta na relação pedagógica, e ao propor também que um sentido antropológico irrompesse no horizonte epistemológico próprio das ciências da educação, problematizando-as. A esse respeito, vemos então Carvalho dizer: “O projecto antropológico retoma o solo – epistemológico – de que fora espoliado. Reassume assim a sua inevitável inquietude pedagógica. O percurso do homem.” (1998, p. 08).

Essa é, pois, a afirmação a mais geral ou o argumento que mais amplamente delineia a fundamentação de sua tese principalmente a respeito da crítica à ortodoxia epistemológica que legitimava as ciências da educação, em detrimento tanto do sentido antropológico quanto das propostas da pedagogia. Em contrapartida, o que está proposto é o esboço de um percurso entre a epistemologia e a antropologia quanto à justificação e à realização dos projetos pedagógicos, em que se privilegiem a correlação e a integração de ambas essas dimensões numa implicação de perspectivas diferentes, contudo combinadas ou pelo menos aproximadas. Isso, considera Carvalho (1998, p. 07), “[...] quando o espaço epistemológico é o de uma educação tecida pelo tempo da pedagogia onde o homem se (re)encontra com a profundidade do seu ser.” Ou seja, tão-somente se for considerada a dimensão epistemológica inerente à educação separada dos dogmas da epistemologia positivista, isto é, à parte a lógica restritiva e à ortodoxia científica que limitava a reflexão pedagógica apenas ao âmbito da crítica ou da justificação formal e concordante com as estratégias de hegemonia estipuladas por cada ciência da educação. Ao esgotamento da epistemologia positivista se sucederiam, de acordo com Carvalho, os vazios, impedimentos ou fraturas instalados no campo da educação pela falta crescente de refletividade antropológica dos projetos pedagógicos quanto à fundamentação, ao sentido e ao fim da necessidade ou importância de se educar. Sobre tudo, entre a ortodoxia epistemológica e a ausência de reflexão antropológica há um debate que não deve ser ignorado, e sobre esse impasse afirma Carvalho que

[...] Enquanto os discursos científicos respondiam, ou procuravam responder, aos critérios inerentes aos juízos epistemológicos, a prática educativa enfrentava os desafios que, entretanto, se iam colocando ao homem concreto. Entendida a educação como uma inevitável prática antropológica, esta vai buscar a sua fundamentação, na ausência de uma reflexão antropológica autônoma e sistemática, a registos próprios de uma

antropologia prática. Curiosamente, esta última, amplamente desprovida de instrumentos pré-determinados de validação e legitimação, acabará, em muitas circunstâncias, por se apropriar de sínteses que lhe são originariamente estranhas. Enunciados da ciência – diferidos e recontextualizados – desempenham, com frequência, esse papel.

Na verdade, só com a recente reemergência da pedagogia que, nas suas várias versões, tem em comum o facto de identificar o processo educativo como sendo primordialmente decorrente de um projecto pedagógico que será, por seu turno, ele mesmo, um projecto antropológico, é que se criam as condições que permitem o delineamento de uma disciplina antropológica específica. É então que temáticas tão importantes como a da liberdade, a do sujeito, a da alteridade e, inclusive, a do projecto, ganham contornos e dinamismos próprios no seio da educação. (1998, p. 08-09).

Estremecida a base de uma epistemologia da educação de carácter positivista ou, como também prefere dizer Carvalho (1998, p. 09), a “lógica restritiva de projectos científicos”, o processo educativo inerente à relação de ensino e aprendizagem poderá então ser caracterizado como decorrente de um projeto que é, essencialmente, *projeto pedagógico* e que, para além da justificação epistemológica de suas premissas e corolários, evidencia a centralidade do *projeto antropológico* ou o pendor antropológico sem o qual a educação se veria destituída de princípio e finalidade. Em outras palavras, Carvalho propõe, em contrapartida a uma visão ideológica ou cientificista, que a epistemologia seja convertida no espaço próprio de uma educação “tecida pelo tempo da pedagogia”, isto é, cujo projeto pedagógico permita ao homem se projetar como sujeito de aprendizados e de mudanças, e por essa razão mesma criar e propalar um *sentido antropológico* profundo em suas teorias e práticas.

Com efeito, a relação pedagógica irromperia assim na educação como *projeto*. E no que diz respeito, precisamente, a essa *dimensão projetiva* da educação, a relação pedagógica passa a ser visada como a construção do sentido e da experiência de aprender, mas agora pautada, segundo Carvalho, por um projeto pedagógico cujo matiz é essencialmente de natureza antropológica; e apenas nessa perspectiva a educação poderia retomar o seu destino político e de promoção social do homem, salvaguardada das ideologias científicas, econômicas ou tecnológicas que a operacionalizam e a fragmentam, da ausência de refletividade filosófica, e das reduções ao individualismo ou às grandes utopias coletivas. Ou seja: no lugar de uma ortodoxia epistemológica, ou da conversão do projeto pedagógico em

projetos políticos⁹⁵ – ora de cunho científico, ora deliberadamente empresarial –, procura-se sugerir uma abordagem coerente da dignidade ontológica e existencial do homem, pautada por uma dialética da alteridade em detrimento de posturas relativistas sobre a educação, priorizando o que da tradição humanista deverá ser preservado sem prejuízo de se esquecer ou de não dar a devida importância ao que é essencial ao projeto pedagógico: “o percurso do homem”.

A notoriedade dessa afirmação, defendida por Carvalho, aponta para uma concepção de educação e de projeto pedagógico assumidamente uma concepção de filosofia da educação de orientação antropológico-humanista, que ele pretende justificar inspirando-se nas muitas imagens do homem que de modos diferentes privilegiavam-no acerca de sua posição na história, na cultura e na filosofia. O que é mais interessante, é que Carvalho não partilha da posição que admite o homem no centro ou como fundamento das teorias pedagógicas e, no geral, da educação. O *essencialismo* há muito sucumbiu junto às pretensões da metafísica de fundar abstratamente a história e a cultura no sujeito humano universal e destinado à verdade. Não há uma essencialidade como anterioridade ontológica em relação ao que é o homem na sua existência. Há antes uma existência fragmentada, descontínua e polifônica. Sua orientação filosófica é, portanto, algo como um *humanismo pedagógico existencialista*, contudo com um pendor ostensivamente epistemológico, participante em menor escala de uma antropologia crítica, filosófica e científica, e dirigida ao multifacetado campo da educação. Em outra parte do livro, mas ainda a esse respeito, lemos o seguinte:

⁹⁵ Um esclarecimento a respeito do dimensionamento político da educação. Para Carvalho, a educação recobre-se de uma dignidade política, especialmente quando a faz se dirigir para a realização de um projeto mais amplo, ou essencial, que é o do “[...] comprometimento humano no desenvolvimento do projecto da sua existência e do seu ser, para além dos contornos ditados pela lógica restritiva de projectos científicos.” (1998, p. 09). O que não deve ocorrer, a exemplo da operacionalização tecnológica dos projetos científicos e econômica – da rentabilidade de investimentos – da educação, é que esta sucumba às apostas e às ideologias políticas que acabam por convertê-la em algo muito diferente de sua conformação e natureza pedagógica. A esse respeito, Carvalho afirma ainda que “A educação é na hora actual, de facto, política. Porém, na medida em que, através da pedagogia, toma em mãos questões que dizem respeito à humanidade no seu conjunto, precisamente, para as submeter às exigências típicas dos projectos antropológicos, evitando a sua diluição ou o seu afunilamento. Não é, pois, um mero segmento de projectos políticos, externos ou lateralmente participados, na expectativa de contribuir para a sua realização. Adere a eles mas para moldá-los e interrogá-los, quanto à sua natureza antropológica, no seio de projectos pedagógicos. Isto é, a educação adquire finalmente a capacidade para não se submeter passivamente e *a priori* ao universo das directrizes culturais, sociais, económicas ou ideológico-políticas, adquirindo, pelo contrário, um perfil que, sendo autónomo, poderá contribuir para o aprofundamento dos objectivos de qualquer um desses sectores ao imprimir-lhes a sua própria originalidade.” (1998, p. 10, grifo do autor).

Encontramos, desta maneira, uma multidimensionalidade genésica e constitutiva da tradição humanista que cumpre à reflexão antropológica valorizar sem prejuízo de, criticamente, a aprofundar contra todo e qualquer tipo de monolitismo ideológico. É essa, no fundo, a verdadeira herança da crise do humanismo desde que devidamente ponderada pela intervenção filosófica da antropologia no cerne das suas grandes problemáticas. Entre estas, e muito especialmente no terreno da educação, destaca-se a da liberdade. (1998, p. 11-12).

A questão da educação torna-se, portanto, uma questão antropológica primordial, mas enquanto *arefa*, isto é, como “[...] a essência de um projecto antropológico que carece da educação para se realizar e da qual, esta, por sua vez, necessita para se cumprir. Em nome do homem.” (CARVALHO, 1998, p. 17).

A registros próprios de uma filosofia da educação de orientação antropológico-humanista, ou seja, de um humanismo pedagógico, vimos aparecer ao longo dessa exposição uma questão nuclear, qual seja, o posicionamento crítico em que se adquire consciência da centralidade da reflexão antropológica no campo das teorias e da prática na educação⁹⁶. A esse respeito, procura-se principalmente salvaguardar a identificação do *projeto pedagógico* com a perspectiva antropológica que, por excelência, comporia a sua essencial dimensão projetiva: “[...] educar sem projecto não é, finalmente, educar.” (CARVALHO, 1998, p. 16). Do mesmo modo, o debate crucial a que é levada a educação na atualidade é, para Carvalho,

[...] a crítica à arrogância da razão epistemológica, nomeadamente, das ciências da educação. Essa arrogância é, inclusive, responsável por uma notória carência de reflexividade antropológica de que resulta uma ineficácia para a própria produção científica, entretanto desprovida de um sentido agregador e, ao mesmo tempo, mobilizador. Ao vazio teórico sucede-se o bloqueamento da prática, estrangulamentos que, aliás, se reforçam entre si. (1998, p. 17).

Por outro lado, outro é o impasse que também a educação perspectivada nessa orientação filosófica deve enfrentar: evitar, prioritariamente, o retorno à concepção de uma subjetividade

⁹⁶ Nessa mesma orientação teórica que propõe a centralidade da reflexão antropológica nas teorias e práticas pedagógicas como fundamento da educação, indicamos também o trabalho filosófico de Antônio Joaquim Severino, o qual iremos considerar, em relação às questões que são analisadas neste momento, ainda na redação desta seção.

pura, essencial e substantivada, isto é, que reconhece na independência ontológica do sujeito – que é apenas ideal – a ilusão de uma anterioridade ontológica absoluta; a partir da qual se edificariam os projetos pedagógicos, e em razão do que o processo educativo não passaria de um desdobramento e um aprimoramento das potencialidades intrínsecas aos sujeitos da educação, que só são educados por serem *essencialmente* educáveis. Esta e aquela postura são deflacionárias da importância que a consciência antropológica deverá alcançar na educação, a partir e preferencialmente da identificação do *projeto pedagógico* ao *projeto antropológico*.

Eis, portanto, o argumento principal em defesa de uma filosofia da educação de orientação antropológico-humanista, que se estende ao campo da educação na forma de um humanismo pedagógico, tal qual proposto por Carvalho, e que consiste precisamente nisso: na identificação do *processo educativo* como primordialmente decorrente ou instanciado por um *projeto pedagógico* que se revela, por sua vez, um projeto essencialmente *antropológico*. A esta centralidade da noção de *projeto* e da reflexão antropológica, que irrompe no campo epistemológico e pedagógico próprios à educação, chamamos doravante a pesquisa de *paradigma antropológico*. Um termo, aliás, bastante apropriado para o caso, haja vista “paradigma” significar, entre outros usos e aplicações, pressuposto ou matriz de um corpo teórico de conhecimentos válidos. A respeito desse assunto, faremos ainda mais alguns esclarecimentos com o objetivo de mapear, sobretudo, a argumentação conceitual que pretende legitimar essa modalidade filosófica do pensamento, porquanto sua inserção no campo da educação deveras conferiu às suas teorias e práticas um dimensionamento axiológico fundamental.

Em face do caráter processual dos fenômenos educativos, o que deve ser superado a respeito da fundamentação das teorias e das práticas pedagogias é, primeiramente, o dimensionamento epistemológico restrito que pretende que os atos educativos sejam considerados mais em função da representação que se é sugerida para a realidade educacional – o que se explicaria pela ausência de refletividade antropológica – do que dos projetos pedagógicos. Estes, definidos como programas de ação atuariam, prioritariamente, no interior mesmo desses processos educativos, modificando-os ou imprimindo-lhes a diretividade própria à natureza dos projetos; não obstante, considerado em primeiro plano o âmbito da validação teórica ou formal, seja importante a justificação epistemológica dos programas e dos projetos educativos quanto à formulação de seus conhecimentos ou teorias. Contudo, tudo isso deve ser realizado segundo o exame de uma atenta reflexão antropológica que, para

Carvalho, ultrapassaria a *circularidade epistemológica* a que estão encerradas em grande parte as teorias e os projetos pedagógicos.

[...] Um tal fenómeno remete-nos para o espaço de uma *circularidade epistemológica* onde a interpretação, a explicação, o discurso pedagógico e a acção educativa se reforçam – e se justificam – sucessiva e recorrentemente. Ao aceitarmos, aliás, a existência de três grandes tendências no domínio da fundamentação dos discursos e das práticas pedagógicas – as *individualistas*, as *situacionistas* e as *relacionalistas* – rapidamente constatamos essa circularidade em todas elas, facto que a identificará como uma autêntica invariante epistemológica. (CARVALHO, 1998, p. 21-22, grifo do autor).

Essa crítica incidirá, sobretudo, numa abertura do campo epistemológico da educação a propostas vindas da Pedagogia e da Filosofia em que se vejam superadas essas tendências reducionistas e simplificadoras da complexidade ou heterogeneidade condizentes com o processo educativo, especialmente no tocante ao objetivo de fundar antropologicamente, e não mais apenas lógica ou formalmente, as teorias e as práticas dos projetos pedagógicos. Em relação a uma tendência *individualista* ou de um subjetivismo e individualismo pedagógicos, procura-se superar a visão de pedagogias humanistas extremadas que remetem unicamente ao polo do sujeito, isto é, dos agentes educativos, a transcendência que precisaria ser reportada primeiramente à dimensão cultural e social do processo educativo, haja vista ser mais ampla que os agentes intervenientes, razão pela qual também os antecede e os ultrapassa numa perspectiva histórica. No caso das perspectivas *situacionistas*, a relação anterior está invertida; isto é, a tendência neste caso dirige-se para o lado dos contextos – escolares, sociais, políticos ou econômicos e tecnológicos – fundadores das teorias pedagógicas, os quais ostentam um *pendor tipicamente sociocêntrico*, para o qual a educação passa “[...] a ser preferencialmente entendida como um fenómeno sociológico – ou característico da antropologia cultural – mais do que como uma questão pedagógica, o que explica e justifica que a pedagogia se torne serva da sociologia.” (CARVALHO, 1998, p. 23)⁹⁷. Do mesmo modo, não está numa situação menos embaraçosa em relação às posturas anteriores algo como uma perspectiva *relacionalista*, que apenas aparentemente se situaria do

⁹⁷ Importa observar, ainda, o que disse também Carvalho a respeito desse estado de coisas a que está sujeita a educação quando da admissão da perspectiva situacionista: “[...] Este conjunto de frentes de influência deu, de facto, um outro fôlego ao dogmatismo pedagógico na exacta medida em que remeteu de novo os alicerces legitimadores da pedagogia para o exterior de seu campo restrito de intervenção: subtraiu-a, antes de mais, ao espaço de um potencial questionamento empírico através da afirmação do descentramento do seu processo de construção relativamente ao seu processo de aplicação.” (1998, p. 23).

lado das relações educativas efetivas, em detrimento tanto do individualismo pedagógico quanto de uma pedagogia sociológica (ou de uma *sociologia pedagógica*?). Insiste-se, dessa maneira, equivocadamente numa abordagem relacional “[...] que tenta impor, enquanto axioma privilegiado, o primado da relação pedagógica, quer ao cerco situacional, quer ainda à arrogância dos actores educativos em qualquer uma das suas versões.” (CARVALHO, 1998, p. 24). Ocorre que esse primado da relação pedagógica é, todavia, apenas ilusório, uma vez que o carácter educativo intrínseco dos sujeitos da educação não está considerado no primeiro plano de análise dos projetos pedagógicos. É também, por outro lado, falsa a exterioridade da relação pedagógica que se pretende afirmar, seja em face dos agentes educativos ou das situações e contextos sociais, porque a considera apenas por meio de uma dialética negativa, de oposição, e não como diferença que faz os sujeitos, as situações e seus encontros habitarem o pensamento⁹⁸.

A saída que Carvalho encontrou para a problemática da restrição do processo educativo à dimensão epistemológica consiste, prioritariamente, na admissão da centralidade que a reflexão e a consciência antropológica – o *paradigma antropológico* – devem ocupar na formulação e justificação dos projetos pedagógicos. Para seu efeito, ele reivindica de início algumas contribuições advindas das denominadas *pedagogias na segunda pessoa* e da *antropologia relacional*⁹⁹. Nesse sentido, o que precisa ser mostrado é de que modo os pressupostos de uma e de outra dessas perspectivas podem corroborar com a resolução da problemática pedagógica em questão, isto é, quanto à pertinência do *paradigma antropológico* no conjunto do saber educacional.

A respeito da primeira alternativa, a *pedagogia na segunda pessoa*, Carvalho visualiza uma contribuição que pode ser destacada como uma importante proposta pedagógica: a ideia de uma educação pautada por uma *dialética da alteridade*, uma dialética, portanto, entre quem ensina e quem aprende; “[...] Aliás, o reconhecimento e a salvaguarda dos princípios da diferença e da alteridade torna-se uma constante que condiciona toda esta proposta pedagógica tanto ao nível do esboço dos seus pressupostos como da definição dos

⁹⁸ Em relação aos estudos no campo da epistemologia da educação, é numa outra obra igualmente importante que Carvalho aprofunda a temática que abordamos brevemente. Cf. CARVALHO, A. D. *Epistemologia das ciências da educação*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

⁹⁹ Para a abordagem da primeira perspectiva, as denominadas *pedagogias na segunda pessoa*, Carvalho referencia dois trabalhos de autoria de Louis Not. Cf. NOT, L. *Regards sur la personne*. Toulouse: Serv. de Publ. de l'Université de Toulouse, 1986; e NOT, L. *L'Enseignement répondant*. Paris: PUF, 1989. A respeito da segunda perspectiva, a *antropologia relacional*, Carvalho faz referência à perspectiva comunicacional da subjetividade de Francis Jacques. Cf. JACQUES, F. *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier, 1982.

seus propósitos.” (CARVALHO, 1998, p. 26). Isso quer dizer que a *formação na segunda pessoa* considera cada um dos protagonistas do processo educativo como sujeitos de ação ou de atividades orientadas para fins que são comuns ou coincidentes; ou seja, no caso da educação, para um de ambos os sujeitos o fim é aprendizagem e, para o outro, a finalidade é o ensino orientado para o aprendizado e didaticamente. Desse modo, o que uma *educação na segunda pessoa* considera privilegiadamente é a relação educativa primordial do *eu* com o *outro*: cada indivíduo é, nesse sentido, centro de atividades e iniciativas articuladas com as do *outro* que, por sua vez, também é considerado indivíduo capaz de iniciativas, colocando-se ambos os sujeitos como agentes educativos de um processo pedagógico dinâmico e constitutivo da pessoa humana. Isso quer dizer, em outras palavras, que tal pedagogia diretiva considera primordial à relação pedagógica a participação ativa e autônoma de cada indivíduo dirigida fundamentalmente à instância do *outro* que é, igualmente, uma subjetividade e uma alteridade irreduzíveis a qualquer outra instância subjetiva. Nesse caso, haveria antes comunicação, participação, correlação; integração talvez¹⁰⁰.

Essa situação pedagógica aponta para uma primeira importante observação: “A relação entre aquele que ensina e o que aprende não é paritária, o que significa que não é simétrica mas apenas recíproca.” (CARVALHO, 1998, p. 26). Como isso pode ser entendido? A respeito da relação pedagógica ou de uma abordagem relacional, a *reciprocidade de relações* indica que as iniciativas, por exemplo, de um professor e suas contribuições de método e conteúdo conformadas aos objetivos de ensino se dirigem ao aluno na forma de programas, metodologias ou conteúdos programáticos a serem adquiridos, mas também proporciona que ambos esses sujeitos da educação façam uma experiência de interação, cooperação, socialização e troca; que, contudo, não é linear e nem de similaridades. Com efeito, nessa reciprocidade da relação pedagógica não está obstaculizada ou suprimida a situação conflitante inerente ao processo das relações intersubjetivas, isto é, soma-se ao processo de ensino e aprendizagem o aparecimento de divergências, disputas e conflitos entre os sujeitos

¹⁰⁰ Nesse sentido, Carvalho afirma que a *pedagogia na segunda pessoa* está em condições de superar as limitações imposta pelas posições conflitantes e doutrinárias anteriores: as *pedagogias na primeira e na terceira pessoas*. No primeiro caso, também conhecidas como pedagogias não diretivas, o professor deve proporcionar a livre expansão do aluno sem fazer referência às situações de conflito e de condicionamento decorrentes do próprio projeto pedagógico de ensino em curso. A autonomia e a ação participativa do aluno tornam-se, assim, o centro e a única perspectiva para a condução do aprendizado, desviando-se de uma relação pedagógica pautada pela alteridade e pela perspectiva comunicacional da subjetividade. No segundo caso, essa situação aparece invertida. O sentido assumido é o de uma pedagogia dogmática, para o que as iniciativas do professor, e sua autoridade particularmente, devem superabundar em relação às iniciativas do aluno, limitando-as ou simplesmente eliminando as divergências que partam do aluno em direção aos programas ou planos pedagógicos de ensino. Num e noutro caso, os projetos ou programas pedagógicos de ação fracassam duplamente.

autônomos intervenientes. Em face dessa situação, é premente ressaltar que a *conflitualidade* surge nesse contexto “[...] como um elemento positivo da relação educativa não só no terreno dos princípios antropológicos e éticos, mas também no do desenvolvimento concreto dos processos pedagógicos.” (CARVALHO, 1998, p. 27).

Outra observação igualmente importante, de acordo com Carvalho, nos levaria a concluir que uma *pedagogia na segunda pessoa*, com exclusão das pedagogias não diretivas ou das pedagogias dogmáticas, se fundamenta numa sociabilidade dinâmica e constitutiva dos sujeitos, que o autor prefere chamar de *socialidade do nós*: “Esta socialidade do *nós* desemboca na enunciação e operacionalização do carácter contratual da formação na segunda pessoa, o qual é, de facto, a sua expressão sócio pedagógica, como instrumento e como estratégia.” (1998, p. 28, grifo do autor). Sobre o assunto, é preciso frisar o carácter da *relação contratual* da educação na segunda pessoa. O que isso pode nos ensinar sobre uma educação concebida a partir de uma abordagem relacional? Primeiramente, que a relação contratual estabelece ou ao menos configura os papéis que os agentes do processo educativo assumem conscientemente, no âmbito dos compromissos e das responsabilidades que decorrem do processo de ensino e aprendizagem; mas também das necessidades do educando, da preparação do ensino de acordo com formação objetiva dos conhecimentos, na convergência da organização didática dos conteúdos sobre as finalidades do ensino. Seja numa perspectiva ou noutra, não há entre os sujeitos da educação uma relação de subordinação, imposição ou mesmo de justaposição de papéis ou segundo a importância de cada um no processo educativo; o que há, certamente, é uma *relação constitutiva* dos sujeitos enquanto ser de relações e de iniciativas livres.

Toda essa argumentação, parece-nos, caminha na direção de se afirmar uma posição neo-personalista ou neo-humanista em relação ao processo educativo e, particularmente, em relação à pedagogia, para o que os pressupostos antropológicos de uma educação na segunda pessoa analisados precedentemente confirma esta direção; o que também pode ser comprovado pela relação projetiva das propostas ou teorias pedagógicas, como evidenciamos mais acima. Embora sejamos contrários a essas posições, deixamos igualmente evidente que essa é a perspectiva assumida por Carvalho, ao que se pode acrescentar ademais o seguinte: “[...] Este neo-personalismo reúne condições para ultrapassar as dificuldades encontradas, quer pela perspectiva relacional, quer pela situacional, quer ainda, muito naturalmente, pela individualista.” (CARVALHO, 1998, p. 29). Contudo, o que é de fato essencial à tese de um neo-humanismo pedagógico é a centralidade do conceito de *pessoa*.

[...] Trata-se agora, sobretudo, de um conceito forjado a partir de uma concepção renovada de homem em que, como vimos, a relação primordial do *eu* com o *outro* é privilegiada, sem que haja qualquer tipo de hierarquização e independentemente de se estar diante de uma alteridade humana ou situacional. Sem que haja igualmente qualquer possibilidade de reducionismos individualistas ou colectivistas. Sem que haja ainda qualquer redução da figura do sujeito à imagem do sujeito soberano ou absoluto.

A pessoa assim redimensionada passa a ser o principal sustentáculo do *neo-humanismo educacional* e é colocada no centro dos processos educativos como seu fundamento dinâmico e não substancialista.

Nunca como seu polo antropocêntrico. (CARVALHO, 1998, p. 61, grifo do autor).

Essa teorização da noção de pessoa no âmbito pedagógico indica para o sentido de que a ação pedagógica deve priorizar e garantir a realização de um processo de *personalização*. Mas, de que modo isso poderia ser entendido? Primeiramente, a noção de *pessoa* é admitida num sentido funcional, isto é, “[...] revela-se como um conceito operativo fundamental que remete para as finalidades educativas [...]” (CARVALHO, 1998, p. 30), e nesse sentido afasta-se das acepções oriundas da metafísica e de um moralismo ortodoxo que a convertiam, isso sim, em uma subjetividade fixa entendida como anterioridade ontológica em relação à existência finita dos indivíduos. A primeira exigência, desse modo, é esvaziar o conceito de *pessoa* da noção de substancialidade que a marcou historicamente na filosofia, mas também na educação. Com efeito, tal conceito na pedagogia orientaria a realização do processo educativo, em contrapartida, segundo as funções de *individuação*, *socialização* e *subjetivação* que se complementam unificadas por um processo de *personalização*; ou seja, as noções de indivíduo, de *socius* e de sujeito quando integradas a essa nova noção de *pessoa* ultrapassam as visões limitadas e reducionistas das formulações individualistas, situacionistas e subjetivistas deslocando prioritariamente o debate epistemológico na educação para o âmbito da reflexão antropológica. Para tanto,

[...] A pessoa torna-se, pois, um fundamento antropológico e pedagógico, consubstanciando, de um modo uno mas também diversificado, a dupla vertente das finalidades e das estratégias educativas, razão por que passa a usufruir de uma importância de facto decisiva nas tentativas de superação dos impasses em que desembocou, nos nossos dias, o debate pedagógico. (CARVALHO, 1998, p. 31).

Nessa perspectiva, a noção de *pessoa* enquanto indivíduo consciente de si, livre e responsável por seus atos é vista como o fundamento antropológico dos processos educativos, mas agora num sentido muito preciso. *Fundamento*, nesse caso, não significa uma pressuposição ontológica, no mais uma garantia metafísica para servir de justificativa e suporte ao processo educativo; ao contrário, dada a natureza processual da educação, a noção de pessoa apenas pode se configurar como *processo*, como a matriz antropológica dos projetos pedagógicos ou como a possibilidade de um protagonismo antropológico da educação. Seria melhor, então, que se empregasse o termo “fundamentar”, isto é, lançar os fundamentos, os alicerces ou o ato de fundar, evitando-se assim oferecer o conceito de *pessoa* como fundamento (*substratus*) sobre o qual se edificaria a educação. Isso quer dizer que “[...] a pedagogia implica uma autonomização da perspectiva com que é olhada a actividade educativa na sua íntima relação com o perfil antropológico essencial da educabilidade humana.” (CARVALHO, 1998, p. 65). Em outras palavras, a natureza projetiva da pedagogia é portadora de uma refletividade antropológica essencial porque envolve um processo de realização do homem, mas apenas na medida em que o projetar antropológico seja indissociável de um projeto pedagógico. Nessa perspectiva, também, a configuração antropológica dos projetos pedagógicos, admitida como fundamental a noção de *pessoa*, confere uma dimensão axiológica essencial à educação, sem a qual esta se veria esvaziada de um sentido ético e político.

Realizadas essas considerações, Carvalho termina dizendo que

Esgotados os confrontos ideológicos, esvaziadas as disputas epistemológicas, eis que a antropologia – recuperada da secundarização e da precaridade a que fora votada – assume um papel decisivo ao revalidar, através da noção de pessoa, a própria noção de *fundamento*. Um fundamento que não obedece, porém, às antigas exigências substancialistas de anterioridade ontológica absoluta: desenvolve-se antes como processo, configura-se mesmo como projecto.

A proposta a ser apresentada pela pedagogia na segunda pessoa não passará tanto pela amplitude e natureza da sua identidade pedagógica, mas, sobretudo, pelo seu fundamento. Um fundamento interno ao espaço antropológico que, como já vimos, se situa, no caso presente, em torno da noção de pessoa. Precisamente da pessoa como fundamento, elemento decisivo, afinal, para o reconhecimento do papel insubstituível de uma *antropologia relacional* de teor filosófico capaz de legitimar e promover a

dinâmica inerente às realidades educativas a partir do próprio homem. (CARVALHO, 1998, p. 31-32, grifo do autor).

Toda essa longa argumentação não tem outra finalidade senão aquela de realinhar a reflexão antropológica com o centro das teorias e das práticas pedagógicas, especialmente de admiti-la, por meio da valorização da noção de *pessoa*, como fundamento da educação. Essa própria noção de fundamento aparece agora inteiramente reformulada, porque se a educação é corretamente identificada como um *processo* marcado pela diretividade e pela relação projetiva da pedagogia, então a centralidade da reflexão antropológica inerente à dinâmica do processo educativo será fundamento (na acepção de *fundamental*) tão-somente no sentido de construção, planificação ou realização do homem; ou seja, nunca do homem ou da categoria de sujeito que a ele se aplica como o que constitui e do qual se é possível deduzir a própria educação.

Contudo, o escopo desse processo argumentativo termina na formulação ou, talvez, no reconhecimento de outra importante contribuição ao objetivo de propor a educação como um essencial projeto antropológico. Consoante aos pressupostos de uma *pedagogia na segunda pessoa*, outra perspectiva que se destaca igualmente como uma contribuição à investida filosófica que admite a centralidade do *paradigma antropológico* na formulação e justificação dos projetos pedagógicos é a denominada *antropologia relacional*. Na realidade, essa outra perspectiva já acompanhava implicitamente o uso do conceito de *pessoa* que procuramos analisar acima; o que é preciso fazer agora é explicitá-la para indicar de que modo ela está implicada nas teses relacionadas anteriormente.

Para esclarecer o modo como esse outro contributo auxilia na propositura do *paradigma antropológico* na educação, é imprescindível destacar o objetivo principal dessa *antropologia relacional*: fazer a crítica às filosofias do sujeito ou da consciência com o intuito de ultrapassá-las, contudo, sem fazer desaparecer a figura do *sujeito*. No entanto, como veremos mais adiante, esse posicionamento não deixará de encerrar uma contradição. Primeiramente, de acordo com Carvalho (1998), poder-se-ia delinear a partir da história da metafísica da subjetividade ao menos duas tendências contrárias quanto à abordagem do sujeito: por um lado, a que afirma a existência de uma subjetividade pura, formal e transcendental ou intencional e, por outro, as perspectivas que promovem uma dissolução do conceito de sujeito, substituindo-o pelo de sistema, estrutura ou processo. Num caso e no outro, a noção

de *sujeito* parece estar identificada com persistência à noção de *consciência*, e a antropologia enquanto a história do homem como sujeito não poderá ignorar esses condicionamentos. Evidencia-se, assim, a posição central que a problemática da subjetividade ocupa na história, seja a da filosofia ou a da educação, e de modo particular na da antropologia filosófica; especialmente quando o que está em questão é a propalada *crise do sujeito*.

Em face dessa problemática da subjetividade contemporânea, que não é outra senão a crise das filosofias do sujeito, uma *antropologia relacional* investirá principalmente na superação dos pressupostos da metafísica da subjetividade, mas também e conseqüentemente, das ideologias situacionistas, estruturalistas ou positivistas com o compromisso de indicar uma alternativa viável a essa dicotomia estabelecida entre a afirmação de que o sujeito se revela sempre como sujeito constituinte, em relação ao qual se atribui um estatuto primordial à consciência, e a negação ou nulidade dessa perspectiva filosófica.

A contribuição de uma *antropologia relacional* parte, desse modo, principalmente de uma crítica ao sujeito do humanismo tradicional, substituindo-o por uma noção de homem e, portanto, de sujeito, assente nos pressupostos que admitem a educação baseada numa dialética da alteridade, de uma *educação na segunda pessoa*; ou seja, a reabilitação da figura do sujeito pretendida pela antropologia relacional toma como base uma reativação e reformulação do conceito de *pessoa*:

[...] Todavia, esta reabilitação passa por uma diluição do sujeito clássico que vê a sua soberania, anterioridade e autonomia abaladas como consequência das próprias exigências da natureza da pessoa. O sujeito pessoal é uma emergência da pessoa enquanto relação e não a sua condição ou essência.

Na antropologia relacional, a pessoa é uma *unidade estrutural* que, não possuindo uma identidade natural, a tem de adquirir através de um processo de identificação em que o *eu*, o *tu* e o *ele* desempenham, enquanto instâncias comunicacionais, um papel constituinte. Por isso mesmo, o sujeito defini-se não tanto como uma *realidade de substância* ou uma *função de transcendência*, mas sim como sede de uma capacidade transinstancial. (CARVALHO, 1998, p. 41, grifo do autor).

De posse dessas considerações, é que Carvalho especifica ainda três exigências que partem dessa modalidade de antropologia filosófica – a *antropologia relacional* – em direção à centralidade que o referido paradigma antropológico deve ocupar na educação e nos

projetos pedagógicos. Primeiro, deve-se recusar a confusão frequentemente tolerada entre a identidade pessoal com a identidade individual empírica, para o que a primeira condiz unicamente com uma subjetividade que se constrói na relação, enquanto que a outra ocorreria por um processo de *individuação natural* ou *sócio-biológica*. Em segundo lugar, admite-se a subjetividade como uma *realidade diferencial no âmbito da relação*, isto é, de uma relação que autenticamente projeta a alteridade como diferença e implicação constitutivas dos sujeitos. Por último, a rejeição da redução do sujeito à consciência deverá conduzir o pensamento à afirmação da articulação da subjetividade com o conceito fundamental de *pessoa*, isto é, da pessoa como *relação* entre diferentes figuras da subjetividade.

Por fim, a articulação entre os pressupostos de uma *pedagogia na segunda pessoa* e da *antropologia relacional* proporcionará, de acordo com Carvalho, a emergência ou a incidência do *paradigma antropológico* no centro da problemática filosófica analisada neste caso, de modo a escapar à circularidade epistemológica à qual ficaram confinadas, no âmbito restrito da fundamentação e justificação formal, as teorias e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, insiste Carvalho em dizer:

A questão pedagógica é, nestas circunstâncias, uma questão antropológica enquanto envolve um processo de realização do homem através de uma via que lhe é peculiar e essencial: o projecto antropológico, ao ser indissociável de um projecto pedagógico, confere-lhe necessidade sem lhe retirar originalidade ou autonomia. Evita-se deste modo, isso sim, a desagregação e a descaracterização que o assédio epistemológico de feição estruturalista e objectivista – vinculado a propósitos disciplinares e a preocupações específicas de um modelo de cientificidade contemporâneo da própria implantação da crítica epistemológica – lhe impunha. (CARVALHO, 1998, p. 46).

A julgar pela seriação desses argumentos, concluímos a análise da concepção de filosofia da educação defendida por Adalberto Dias de Carvalho com a afirmação de que, para este filósofo, a unidade pretendida entre os saberes e as práticas pedagógicas deve estar orientada, intrinsecamente, pela natureza *projetiva* própria à imagem universal – não obstante equivocada – da educação e do seu ensino, a saber: que todo *projeto pedagógico*, na medida em que aponta para um processo de formação do homem ou de realização da educabilidade, é também e essencialmente um *projeto antropológico*; sobretudo, porque, apenas permanecerá

pedagógico enquanto estiver vinculado ao imperativo antropológico do pensamento presente nas teorias educacionais tanto quanto nas práticas pedagógicas da educação.

Feita esta última ressalva, damos agora lugar à exposição e à análise de como essa *concepção antropológica da filosofia da educação* – designada precisamente nestes termos porque o que se vê constantemente admitida é a *imagem antropológica do pensamento* no âmbito dos projetos pedagógicos – está compreendida por outro filósofo da educação, também indicado nesta pesquisa, Antônio Joaquim Severino. Em primeiro plano, damos destaque para quatro trabalhos apresentados por este autor nos quais podemos reconhecer a centralidade do *paradigma antropológico* em certa concepção ou tendência contemporânea da filosofia da educação, quais sejam: *A contribuição da filosofia para a educação* (1990), *Educação, sujeito e história* (2001), *A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação* (2004) e *Prática, existência e conhecimento: breves considerações acerca do estatuto da filosofia da educação* (2008). Além desses textos, e ocupando um segundo plano de análise, destacam-se ainda dois outros trabalhos: *A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória* (2000) e *A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação* (2006).

Com base nessas referências, procuramos analisar os argumentos com os quais Severino justifica a admissão da *imagem antropológica do pensamento* pela filosofia da educação, acerca também de sua importância e valor; e de que modo, em que sentido, esta sua concepção participa igualmente daquela defendida por Carvalho do ideal de uma concepção antropológico-humanista do pensamento filosófico: o reconhecimento da filosofia como *antropologia*, isto é, como elaboração de um programa filosófico de elucidação do sentido da existência humana em suas mediações histórico-sociais, especificamente da noção de *sujeito* da educação, e com vistas à elaboração de uma *imagem de homem* a partir da qual fosse possível delinear o próprio sentido da educação.

Ademais, o que veremos se suceder à análise da concepção de filosofia apresentada por esses autores é o esclarecimento acerca da situação de confinamento na qual se encontra subsumida em grande parte a filosofia da educação, porquanto permanece indissociável a sua pertença à imagem antropológica do pensamento; ou seja, para concordar com o que disse Foucault (1967), à *estrutura antropológico-humanista do pensamento do século XIX*.

A primeira de uma série de asserções que Severino faz acerca de uma concepção antropológica da filosofia da educação, nos aspectos em que podemos verificar

sua aproximação conceitual com o que dissemos a pouco sobre Carvalho, devem de um consenso no campo da historiografia filosófica de que na história da cultura ocidental, no geral, mas também destacadamente presente na filosofia contemporânea, é possível reconhecer que a Filosofia surge intrinsecamente ligada à Educação, ou ao menos numa relação de convergência e integração. Isso fica demonstrado, por exemplo, com a *intenção pedagógica* dispensada pela filosofia quando trouxe ao primeiro plano de análise, desde a Grécia clássica, a preocupação com a formação do homem¹⁰¹. E mesmo a reflexão dialética, a qual Severino faz identificar-se com o pensamento e o destino da filosofia em geral, traduzir-se-ia simultaneamente em um “esforço pedagógico de aprendizagem”. Sobre o assunto, sabe-se que: “[...] Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.” (SEVERINO, 1990, p. 19); e, na perspectiva aberta por essa conclusão, é frequente o emprego do argumento com o qual se é permitido deduzir que o trabalho filosófico ulterior estivesse também vinculado, por natureza e método, a essa tarefa educativa¹⁰².

Com efeito, Severino dá continuidade ao assunto em outro trabalho, mais recente, no qual reafirma a sua posição em face do caráter formativo do conhecimento filosófico, qual seja a de desenvolver com sistematicidade uma reflexão filosófico-educacional por meio da qual fosse possível alcançar ao menos dois objetivos: por um lado, a explicitação do sentido da educação no contexto real da existência histórico-social dos homens, ou seja, também da sociedade; e, por outro, o de oferecer uma reflexão sobre a filosofia da educação em que ela fosse reconhecida, sobretudo, como um exercício epistemológico legítimo da subjetividade com vistas à ampliação do conhecimento e da prática educacionais e, por sua vez, da própria formação do homem. Citemo-lo:

Desde que se tem notícia da prática da filosofia, nas mais diferentes culturas, constata-se que ela quase se confunde com a prática educacional. E não porque se tornava um conteúdo de ensino, mas sobretudo porque ela era considerada uma prática educativa em si mesma. Os filósofos surgiram

¹⁰¹ Cf. JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

¹⁰² Na esteira dessa argumentação, não é difícil concluir que este é o caso, na realidade, da história da formação cultural do Ocidente e não particularmente o da Filosofia, como talvez fosse menos pretensioso pensar. Podemos citar, a título de exemplo, a perspectiva pedagógica de método da filosofia escolástica pretendida na formação cultural e religiosa das nações europeias; o projeto humanista de renovação cultural disseminado no período do Renascimento; ou ainda o ideal da razão universal, de conduzir o homem da menoridade à maioridade, tão comum ao projeto iluminista de uma civilização livre e esclarecida, como vimos delinear-se desde a Modernidade. Mas, é claro, tudo isso de um ponto de vista muito amplo e, ainda, abstrato e geral.

historicamente como educadores. Que nos lembremos, por exemplo, dos sofistas que exerciam sua reflexão filosófica, andando mundo afora, propondo-se a “educar” os interessados em governar as cidades. Isso sem falar de Sócrates, que assumiu explicitamente esse papel formativo da filosofia para com a juventude. E, ao longo da história da cultura ocidental, todos os grandes sistemas filosóficos podem ser compreendidos por esse caráter pedagógico. Com certeza, a filosofia nasceu e continua sendo *paidéia* e *politéia*, ou seja, formadora do humano no seio do social. (SEVERINO, 2004, p. 27-28, grifo do autor).

Afora as referências históricas a partir das quais a Filosofia e a Educação podem ser tomadas reciprocamente, e que no mais não despertam dúvidas em relação à possibilidade de se pensar a educação em termos de investigação filosófica, alguns problemas surgem em face da propositura apresentada por Severino quanto ao que poderia ser definido como a tarefa contemporânea da filosofia da educação. Falamos a respeito dos dois objetivos mencionados precedentemente. Para o autor, acerca da educação como mediação da existência dos homens histórica e socialmente determinada e, sobretudo, de seu desenvolvimento, tanto mais importa sublinhar que:

Os estudos antropológicos, tanto na linha do desenvolvimento ontogenético como do filogenético, mostram que os homens têm uma tendência “espontânea” a buscar compreender o que é o mundo circundante, em todas as formas de sua manifestação fenomênica. Conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida. A atividade subjetiva se desenvolve integrando-se à existência como um todo; o pensamento se constitui como processo imanente ao agir do homem com vistas a sua sobrevivência biomaterial. Na sua gênese, o pensamento se imbrica integralmente na ação e se instaura como estratégia da vida. A consciência se configura como algo que flexibiliza e potencializa o equipamento biopsíquico da espécie. (SEVERINO, 2001, p. 19).

Em primeiro lugar, ao mencionar “estudos antropológicos”, Severino parece efetivamente falar de antropologia como pesquisa científica, isto é, como ciência do homem no sentido mais lato, com destaque para a antropologia cultural em consonância com a pesquisa etnográfica e etnológica; e a linguística, por exemplo. Concordamos que nesse ponto, tomado isoladamente, ele até poderia estar mais próximo, por exemplo, de Clifford Geertz, consoante com o que está desenvolvido em sua obra *The interpretation of cultures*

(1973)¹⁰³, do que estaríamos dispostos a aceitar; conquanto pudesse fazê-lo em seus trabalhos se não insistisse na contundente e replicante referência à *antropologia* como configuração essencial ao modo de pensar, filosoficamente, a educação. Contudo, essa situação permanece ambígua e paradoxal porque não está amparada por nenhuma referência explícita e cabal que justificasse tal aproximação. Pretendemos, todavia, com essa observação indicar outra coisa. Se essa primeira aproximação é considerada equívoca e inadequada, outra parece-nos ser viável; mesmo, porque, viria a corrigir a perspectiva assumida por Severino de que a educação, tomada pelo seu projeto geral de formação do homem, compreende-se como mediação da existência histórico-social humana e como busca do sentido ontológico de sua existência enquanto *sujeito* da educação. Falamos, neste caso, de Norbert Elias e de sua pesquisa a respeito dos *processos de civilização*.

Na perspectiva geral da sociologia processual de Elias, as pesquisas sociogenéticas e psicogenéticas, extensa e magistralmente analisadas pelo autor nos dois volumes que compõe a obra *O processo civilizador*¹⁰⁴, “[...] propõem-se a revelar a *ordem* subjacente às *mudanças* históricas, sua mecânica e mecanismos concretos; e parece que, desta maneira, grande número de questões que julgamos hoje complicadas, ou muito além da compreensão, podem receber respostas bem simples e precisas.” (ELIAS, 1994a, p. 17, grifo do autor). Estas pesquisas compreendem o esforço de investigação em torno às questões que Elias faz convergir para explicar, por exemplo, como e por que, no curso da sua história, a estrutura da sociedade ocidental muda continuamente, ao mesmo tempo em que mudam o padrão de comportamento e a constituição psíquica dos indivíduos. Nesse registro, tal sociologia processual afirma a interdependência dos indivíduos com a trama da formação do *habitus* histórico, cujo comportamento e costumes participam das figurações sociais que formam uns com os outros; e que mudam ao passo em que a própria sociedade se transforma na direção de um sentido preciso e que apenas a formação de estratos históricos de longa duração nos permitiria distinguir.

Do mesmo modo, o papel que os eventos sociais e políticos de sociedades específicas desempenham nas transformações do comportamento e dos hábitos individuais – no controle das emoções, por exemplo – resulta em uma autoimagem do indivíduo como sujeito histórico e nas diferentes concepções que as sociedades têm do processo civilizador

¹⁰³ Cf. GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

¹⁰⁴ Cf. ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v. 1; e ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

no curso do qual são transformadas suas estruturas¹⁰⁵. Elias elabora, portanto, uma *teoria dos processos de civilização* assente nas relações de correspondência entre as mudanças na estrutura das sociedades e as mudanças na estrutura do comportamento e constituição psíquica dos indivíduos. Desenvolve, dessa maneira, uma sociologia empírica que aponta para a integração de dois processos: uma *sociogênese* e uma *psicogênese*, respectivamente¹⁰⁶.

¹⁰⁵ No momento em que Elias se pergunta como e por que a sociedade ocidental passou de um padrão de comportamento para outro, como foi o caso, por exemplo, de um aumento nos sentimentos de vergonha e delicadeza (ELIAS, 1994a, p. 65-213), sabia precisamente que as mudanças nos costumes não ocorrem aleatoriamente, mas seguem uma direção e uma motivação igualmente específica, a partir da dinâmica das ocorrências sociais e históricas. Esta é precisamente a relação entre a dinâmica social e a estrutura da personalidade, com destaque para a impossibilidade de separar, como figuras estáticas, os conceitos de indivíduo e sociedade. Esta é, na verdade, uma exigência que a pesquisa deve atender para que, no final, o estudo não venha subtrair dos conceitos explicativos as experiências que lhes deram origem: “[...] Isto porque as estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel. [...] Não obstante, pode-se demonstrar sem dificuldade que tal mudança nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais.” (ELIAS, 1994a, p. 221). Mas, a isto se acrescentaria uma dificuldade, ainda que improvável de ser contornada antecipadamente à ocorrência dos eventos, e que consiste em saber se, depois que certa linha de desenvolvimento se implantar, esta não se tornaria irreversível em longo prazo. Outro aspecto importante quanto à direção dos processos de civilização é a mudança no controle das emoções, da conformação cada vez maior de um autocontrole que exerce um papel fundamental na fixação dos comportamentos individuais em detrimento da necessidade de um controle externo, coercitivo. Destaca-se, nesse caso, a inter-relação entre a organização das sociedades ocidentais, sob a forma de Estados, e as mudanças ocorridas na estrutura da personalidade e do comportamento organizado; tema analisado por Elias nos dois capítulos do segundo volume de *O processo civilizador – Dinâmica da feudalização e Sobre a sociogênese do Estado* – em consonância com o capítulo *A civilização como transformação do comportamento humano*, do primeiro volume desta mesma obra. Nesse caso, poderíamos apontar, por exemplo, para a análise do tema das mudanças de atitude em relação a funções corporais (ELIAS, 1994a, p. 135-147). Em sociedades com um poder central fraco e disperso, não há mecanismos que obriguem os indivíduos a disciplinarem seus afetos e conterem seus impulsos; todavia, se a centralização do poder aumentar numa direção específica, vê-se modificar então certo nível no padrão de controle das emoções. Com efeito, este é o caso, por exemplo, das mudanças na agressividade: “O padrão de agressividade, seu tom e intensidade, não é hoje exatamente uniforme entre as diferentes nações do Ocidente. Mas essas diferenças, que de perto às vezes parecem muito grandes, desaparecem se a agressividade das nações ‘civilizadas’ for comparada com a de sociedades em um diferente estágio do controle de emoções. [...] Como todos os demais instintos, ela é condicionada, mesmo em ações visivelmente militares, pelo estado adiantado da divisão de funções, e pelo decorrente aumento na dependência dos indivíduos entre si e face ao aparato técnico. É confinada e domada por inumeráveis regras e proibições, que se transformaram em autolimitações. Foi tão transformada, ‘refinada’, ‘civilizada’ como todas as outras formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou explosões isoladas que explicamos como patológicas.” (ELIAS, 1994a, p. 190-191).

¹⁰⁶ Todavia, os processos de formação do comportamento e constituição psíquica dos indivíduos, das populações, e as mudanças nas estruturas sociais não são os mesmos em qualquer sociedade ou em qualquer tempo histórico. São específicas as determinações e as variáveis que tornam particulares as figurações ou configurações e as interpelações entre indivíduos e sociedade, de modo que não há definitivamente uma teoria geral da relação indivíduo e sociedade, nem tampouco uma fórmula eficaz para tratar dessa questão. Elias conservava uma consciência muito atual sobre esse assunto; dizia: “Talvez pareça à primeira vista uma complicação dispensável estudar a gênese de cada formação histórica. Mas uma vez que todos os fenômenos históricos, tanto atitudes humanas como instituições sociais, realmente se ‘desenvolveram’ em alguma época, de que modo podem os sistemas de pensamento se revelar simples ou adequados para explicar esses fenômenos se, por uma espécie de abstração artificial, eles isolam os fenômenos de seu fluxo natural, histórico, privam-nos de seu caráter de movimento e processo, e tentam compreendê-los como se fossem formações estáticas, sem considerar como surgiram e como mudam.” (ELIAS, 1994a, p. 16-17). Essas observações nos levam logo de saída à compreensão do que caracteriza a sociologia figuracional de Elias, desde o ponto de vista de sua metodologia de trabalho, mas também das alternativas de abordagem pretendidas. E imaginamos porque, no

A julgar pela relevância dessa teoria, é preciso dar ênfase, igualmente, à tarefa fundamental de investigar a transformação dos comportamentos e das estruturas de personalidade dos indivíduos fazendo-a transitar, corresponder ou convergir para a transformação e o desenvolvimento das estruturas sociais. A psicogênese e a sociogênese ocorreriam, assim, em processos que se perfazem na relação de um alto grau de interdependência e, na perspectiva histórica, em processos de longa duração. Elias considera, ademais, quanto ao que ele se propõe abordar no segundo capítulo do primeiro volume d’*O processo civilizador*, que

[...] o processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta freqüência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa “civilização”. Por efeito de uma “lei sociogenética” básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história. (ELIAS, 1994a, p. 15).

É preciso esclarecer, ainda, que não se trata, como ele mesmo veio a esclarecer nesse texto, que as fases particulares da história de uma sociedade viessem a se repetir na vida particular dos indivíduos; trata-se, de outro modo, da estrutura de grupos sociais inteiros. Sobre o assunto, Elias responde ao problema dizendo ao menos duas coisas: que nenhum indivíduo chega pronto, civilizado ao mundo; e que o processo civilizador pelo qual cada indivíduo passa obrigatoriamente é uma *função* do processo civilizador social.

Consoante a essa argumentação, se Severino pretende propor a educação como mediação pela qual se pode alcançar o sentido da existência histórico-social dos homens, isto é, a educação tomada em sua *tarefa antropológica*, então é preciso corrigir a perspectiva inicial de que os estudos antropológicos, pautados pelo desenvolvimento ontogenético quanto pelo psicogenético, explicariam o interesse humano em compreender o

caso de uma teorização dualista, ao contrário, a sociedade e os indivíduos formam dimensões impenetráveis, de limites intransponíveis; distintas não na aparência, mas na realidade, e por isso também dimensões irreconciliáveis.

mundo circundante e em se socializar; e de que a atividade subjetiva – o exercício da subjetividade e, também, sua constituição – implicasse na elaboração do conhecimento a partir do qual o indivíduo se torna sujeito e toma consciência de sua existência.

Desse modo, não é quanto ao desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a maturidade ou a respeito do desenvolvimento de uma espécie como de qualquer outro grupo taxonômico, a que se deve reportar em primeiro lugar, como Severino indica na citação feita acima; mas, precisamente, aos processos de desenvolvimento psicossocial, isto é, de formação da sociabilidade e da subjetividade, nos quais é forjada a constituição psíquica dos indivíduos e o desenvolvimento de tais processos na educação. Principalmente, porque, a própria educação enquanto processo cultural está determinada histórica e socialmente, e não apenas a existência do homem à qual ela pretende se dirigir¹⁰⁷.

Em segundo lugar, isto é, quanto ao segundo objetivo – aquele de propor uma reflexão filosófico-educacional a partir da qual a *filosofia da educação* fosse reconhecida, especialmente, como um exercício epistemológico legítimo da subjetividade em face da ampliação do conhecimento e da prática educacionais, e da formação do homem –, Severino argumenta que o estatuto ou a identidade da filosofia da educação como campo específico de pesquisa passa, necessariamente, pelo seu reconhecimento enquanto âmbito autônomo do

¹⁰⁷ No ponto em que divisamos a abordagem dos processos psicossociais de produção da subjetividade, e numa direção em que parece aproximar-se da sociologia processual de Elias, destaca-se o trabalho de Félix Guattari no qual vemos se firmar uma inversão quanto ao paradigma ou modelo teórico de enquadramento das pesquisas feitas em ciências humanas e sociais, principalmente pela maneira inventiva, plural e polifônica com que nos faz enxergar os processos psicossociais de produção da subjetividade: processos de demarcações estéticas, políticas e econômicas, uma vez extensas em função da escala histórica das transformações sociais, outra vez particulares na escala das singularidades micropolíticas, em ambos os sentidos das instâncias pelas quais chegamos à estatura do homem contemporâneo; mas, em todo caso, uma *heterogênese*. Seu projeto geral de filosofia é definido e constantemente revisado por ele próprio: “Na perspectiva que é a minha e que consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos, a questão não é mais a de saber se o inconsciente freudiano ou o inconsciente lacaniano fornecem uma resposta científica aos problemas da psique. Esses modelos só serão considerados a título de produção de subjetividade entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os promovem e de seu impacto sobre a psiquiatria, o ensino universitário, os mass média... De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.” (GUATTARI, 1992, p. 21-22). Em se tratando dos processos de produção da subjetividade, de níveis semióticos heterogêneos, Guattari oferece em partes diferentes de seus trabalhos possibilidades para problematizar a relação indivíduo e sociedade, ao considerar, por exemplo, o tipo de relação, de conexão entre as *grandes máquinas produtivas*, as *grandes máquinas de controle social* e as *instâncias psíquicas* que definem a maneira de perceber o mundo; porquanto, para os propósitos dessa nota explicativa, bastam essas breves indicações. No tocante à pesquisa, voltaremos a falar de Guattari.

conhecimento filosófico, ou seja, como uma modalidade específica da Filosofia¹⁰⁸. Isso quer dizer ao menos duas coisas. Para amparar essa sua tese, Severino explica que a perspectiva não é aquela de admitir a filosofia da educação como uma disciplina escolar, presente no currículo do Ensino Básico tanto quanto no do Ensino Superior, não obstante essa referência se imponha toda vez que a pesquisa é dirigida ao disputado campo da Educação Escolar. Por outro lado, Severino não trabalha também com a perspectiva de que a Educação teria uma dimensão filosófica própria à qual os estudiosos da área deveriam prestar reconhecimento. Em posição contrária, Severino diz que

[...] O objetivo é o de demarcar uma caracterização dessa modalidade de reflexão como abordagem cognoscitiva, cujo objeto seja a educação. [...] estou me referindo, simplesmente, à possibilidade e à efetividade de um olhar filosófico voltado especificamente para a educação como sua visada. Trata-se de discutir a possibilidade de um discurso filosófico sobre a educação. Entendo assim a Filosofia da Educação como uma modalidade de conhecimento filosófico da educação. (SEVERINO, 2008, p. 86).

Não obstante a importância dessas objeções, impõe-se forçosamente a análise ainda de outra questão, aquela a respeito das relações entre a Filosofia e a Educação advogada por Severino, qual seja a de que o pensamento e a prática filosófica aproximam-se, quase ao ponto de se confundirem, do perfil pedagógico da prática educacional; e, o que é mais pretensioso, que os sistemas filosóficos no seu conjunto poderiam ser compreendidos por esse caráter pedagógico fundamental (uma afirmação, no mínimo, distorcida a respeito de uma compreensão mais justa e honesta com a História da Filosofia). Na verdade, gostaríamos de concluir dizendo que toda aspiração filosófica, como as de Carvalho e Severino, que tende à universalidade ou à generalização deveria ser evitada prontamente, em favor, talvez, de um pensamento que estivesse mais conforme a realidade das coisas pensadas¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Em um trabalho precedente àquele que nos referimos para apresentar essa questão, encontramos na exposição de Severino o seguinte: “A idéia que perpassa meu texto é de que se faz imprescindível uma abordagem especificamente filosófica de todos os aspectos da realidade educacional e que a interface existente entre filosofia e educação se constitui de modo intrínseco e necessário, o que legitima, em toda plenitude, a existência da Filosofia da Educação.” (SEVERINO, 2004, p. 10). Sobre o assunto, conferir também SEVERINO, 2000, p. 282.

¹⁰⁹ A respeito do assunto, não poderíamos deixar de aludir ao filósofo Henri Bergson e ao que ele reivindicou em *La pensée et le mouvant* a título de um esclarecimento e uma exigência fundamentais ao pensamento filosófico. Em suas palavras, “Ce qui a le plus manqué à la philosophie, c’est la précision. Les systèmes philosophiques ne sont pas taillés à la mesure de la réalité où nous vivons. Ils sont trop larges pour elle. [...] C’est qu’un vrai système est un ensemble de conceptions si abstraites, et par conséquent si vastes, qu’on y ferait tenir tout le

Se, por um lado, pressentimos que essa relação reivindicada por Severino entre a Filosofia e a Educação talvez não esteja inteiramente conforme aos registros históricos, a título próprio de uma historiografia filosófica, por outro, não nos parece haver também um consenso acerca da opinião de este autor de que a educação é *mediação* da existência histórica dos homens¹¹⁰; principalmente, porque, partindo desse asserto que ele entende ser um ponto de concordância geral, propõe a filosofia e a filosofia da educação, respectivamente, como elucidação do sentido da existência humana e do sentido da educação tal como se realizam historicamente: “Assumindo-se que o filosofar é a expressão radicalizada da busca do esclarecimento do sentido da existência humana, a Filosofia da Educação seria uma elaboração com vistas à elucidação radical do sentido da educação nesse contexto.”

possible, et même de l'impossible, à côté du réel. L'explication que nous devons juger satisfaisante est celle qui adhère à son objet: point de vide entre eux, pas d'interstice où une autre explication puisse aussi bien se loger; elle ne convient qu'à lui, il ne se prête qu'à elle. Telle peut être l'explication scientifique. Elle comporte la précision absolue et une évidence complète ou croissante." (BERGSON, 1950, p. 01-02). Tratar-se-ia de encontrar, ou forjar, o conceito apropriado que só convenha ao objeto, e tão-somente a ele. Essa é a primeira exigência à filosofia para que ela não permaneça na ilusão metodológica e conceitual que deveras Bergson acusava: de que enquanto não encontramos o conceito apropriado, isto é, específico, propomo-nos a explicar o objeto por meio de vários outros conceitos, de ideias gerais das quais pressentimos que o objeto participe. É nesse sentido que Bergson define para a filosofia um novo tipo de empirismo, um *empirismo superior*. "[...] un empirisme digne de ce nom, un empirisme qui ne travaille que sur mesure, se voit obligé, pour chaque nouvel objet qu'il étudie, de fournir un effort absolument nouveau. Il taille pour l'objet un concept approprié à l'objet seul, concept dont on peut à peine dire que ce soit encore un concept, puisqu'il ne s'applique qu'à cette seule chose." (BERGSON, 1950, p. 196-197). Esta unidade do objeto e do conceito é, pois, a própria *diferença interna*. Ao não considerá-la, incorremos no problema de uma ciência que apenas reconhece *diferenças de grau* ou em uma metafísica que só faz reconhecer as *diferenças de intensidade*; num e noutro caso, o que se perde são as *diferenças de natureza*. Com efeito, Bergson considera que há *diferenças de natureza* entre indivíduos de um mesmo gênero, e que o problema consiste em não serem reconhecidas pela filosofia ou pela ciência; isto é, que as ideias gerais apresentam, de modo frequente, dados extremamente diferentes em uma junção ou agrupamento geral e utilitário: "[...] l'humanité aura classé ces choses très différentes dans un même genre, parce qu'elle leur trouvait le même intérêt pratique et réagissait à toutes de la même manière." (BERGSON, 1950, p. 53). Nas muitas passagens de *Le bergsonisme*, por exemplo, Deleuze mostra o quanto a filosofia de Bergson é fundamental ao desenvolvimento contemporâneo de uma *filosofia da diferença*: “[...] Que o fundamento seja fundamento, mas não seja menos *constatado*, é isso o essencial, e sabemos o quanto Bergson insiste sobre o caráter empírico do impulso vital. Não devemos então nos elevar às condições como às condições de toda experiência possível, mas como às condições da experiência real: Schelling já se propunha esse alvo e definia sua filosofia como um empirismo superior. A fórmula é também adequada ao bergsonismo. Se tais condições podem e devem ser apreendidas em uma intuição, é justamente porque elas são as condições da experiência real, porque elas não são mais amplas que o condicionado, porque o conceito que elas formam é idêntico ao seu objeto. Portanto, não é o caso de se espantar quando se encontra em Bergson uma espécie de princípio de razão suficiente e dos indiscerníveis. O que ele recusa é uma distribuição que põe a razão no gênero ou na categoria e que deixa o indivíduo na contingência, ou seja, no espaço. É preciso que a razão vá até ao indivíduo, que o verdadeiro conceito vá até a coisa, que a compreensão chegue até o ‘isto’.” (DELEUZE, 1999, p. 100-101, grifo do autor). Para concluir, se a filosofia quer manter uma relação positiva e direta com as coisas, com a experiência real, isso poderá ocorrer na medida em que ela apreender a coisa em sua diferença com tudo aquilo que ela não é, ou seja, em sua *diferença interna*. Mas, para o momento, era precisamente isso o que precisávamos dizer; que gostaríamos de ter dito.

¹¹⁰ Severino faz a exposição desta tese e de seus corolários ao longo de suas publicações, repetidamente, mas a encontramos mais bem fundamentada em seu livro *Educação, sujeito e história*, particularmente no terceiro capítulo. A esta tese vincular-se-iam o estatuto e a tarefa da filosofia da educação. Cf. SEVERINO, 2001, p. 67-81.

(SEVERINO, 2001, p. 119). Mesmo esta afirmação, que parece exprimir além de um fato empírico uma necessidade lógica, não se pode tomá-la por certa e inequívoca porque, como é do conhecimento geral, nem todos os filósofos concordariam que Platão ou Sócrates, por exemplo, prestaram uma importante contribuição ao defenderem o pendor pedagógico ou o caráter formativo do conhecimento filosófico; para com isso formar o homem, ensiná-lo, prepará-lo para a vida. Nietzsche é, certamente, o signo excessivo da tomada de posição que questiona o valor de verdade – e, no geral, o próprio conceito de verdade – desta asserção que Severino quer fazer valer de modo apodíctico; que significa, por extensão de sentido, o que não pode ser refutado, contradito ou contestado¹¹¹.

Com base também nessa tese é que Severino define o *estatuto* e a *tarefa* da filosofia da educação na contemporaneidade, a título próprio de uma contribuição fundamental para o campo das teorias da educação e das relações pedagógicas. Ao fazer um balanço geral de suas pesquisas, vemo-lo dizer:

O raciocínio que pretendi construir [...] buscou argumentar a favor da visão do estatuto da Filosofia da Educação como modalidade filosófica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores que a norteiam, seja mediante a construção de uma imagem do homem que se precisa educar, seja, ainda, mediante a explicitação e elucidação dos processos cognitivos de que se serve o sujeito nos seus esforços para compreender o sentido da educação. (SEVERINO, 2008, p. 96).

Passemos, portanto, à exposição e à análise de algumas premissas e dos argumentos com os quais Severino procura apresentar o estatuto e a tarefa da filosofia da educação para, em seguida, indicar de que modo a configuração antropológica do pensamento – ou a *imagem antropológica do pensamento* – anuncia-se na forma da identidade na qual se refletem o seu estatuto e objetivos contemporâneos, qual seja: a de que a filosofia da educação, ao elaborar uma *imagem do homem* como sujeito fundamental à educação, constitui-se eminentemente como uma *antropologia filosófica*. Relacionamos, na sequência, a apresentação dessa tese defendida por Severino organizando-a consoante à exposição de três premissas fundamentais dela derivadas: (1ª) a afirmação da *filosofia* como modalidade de conhecimento

¹¹¹ Cf. NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*: ou como se filosofa com o martelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 17-23.

destinada à “intencionalizar” a prática real dos homens; (2ª) a *educação* considerada como uma prática mediadora da prática real dos homens histórica e socialmente determinada; (3ª) e a *filosofia da educação* como a modalidade do conhecimento filosófico aplicada à “intencionalização” da prática educativa, isto é, ao afirmar seu estatuto contemporâneo tridimensionalmente como uma axiologia, uma epistemologia e uma ontologia¹¹²; mas sempre ou prioritariamente a título de *um projeto*, seja na forma de um programa a ser realizado ou de um itinerário a ser percorrido, mas em ambos os casos de uma relação sempre projetada ulteriormente, tal como vimos delinear-se também na perspectiva apresentada por Carvalho, e que fatalmente nunca vemos se cumprir.

No sentido lato, a tese de Severino de uma concepção antropológica da filosofia da educação consiste na admissão da modalidade do conhecimento filosófico como um processo de “intencionalização” da prática real dos homens e no exercício da subjetividade com o objetivo de atribuir sentido e significado projetivos ao agir humano, isto é, da prática admitida na qualidade de *projeto*, para coordenar a ação humana seja na esfera do trabalho, seja no âmbito da sociabilidade e da cultura. E, na medida em que as práticas que fazem a mediação da existência humana são orientadas a fins intencionais, são chamadas por Severino de *práxis*; isto é, são finalidades datadas, estabelecidas historicamente pela capacidade simbolizadora da mediação subjetiva do conhecimento. Nesse sentido, é tarefa da filosofia da educação a “intencionalização” da prática educacional, ou seja, sua tarefa consiste em oferecer condições para que a prática educacional se realize como *práxis*, na direção de elucidar ou construir o sentido da educação no contexto da existência histórica e social humana. Severino explica que a prática educacional “[...] constitui **uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico**. A educação é, com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica.” (1990, p. 21, grifo do autor).

Mas, que significa isso: *intencionalização do existir social no tempo histórico*? Severino argumenta mais de uma vez¹¹³, em outro trabalho, que o sentido do conhecimento é a “intencionalização” da existência e prática humanas por meio da subjetividade, isto é,

¹¹² A apresentação do estatuto da filosofia da educação como estando configurado por uma dimensão ontológico-valorativa e outra epistemológica é a afirmação a mais recorrente nas pesquisas realizadas por Severino, ao ponto de vemo-la se converter, precipuamente, em uma forma ortodoxa e dogmática do pensamento. Este é o caso dos trabalhos que consultamos de sua autoria. Como veremos se esclarecer adiante, essa forma dogmática do pensamento filosófico é o que indicamos como a configuração ou *imagem antropológica do pensamento*. Cf. SEVERINO, 2000, p. 283.

¹¹³ Cf. SEVERINO, 2001, pasquim.

mediante a intencionalidade da prática simbolizadora: “[...] Há uma pragmaticidade básica da filosofia que se traduz na função intencionalizadora de nossa existência. Ela busca sentido, cabendo-lhe explicitar referências na condução dessa existência, como intencionalização das práticas reais.” (SEVERINO, 2001, 40-41). Isso revela, contudo, um problema de concepção do pensamento filosófico: tal como em Carvalho, Severino partilharia de um *humanismo pedagógico existencialista*, mas em seu caso com uma forte ênfase no contexto histórico-social. Além dessa tendência de um humanismo existencialista na filosofia da educação de Severino, há também a predominância de uma tendência fenomenológica, mas da consciência, mais ao modo de Husserl do que de Merleau-Ponty, que é a importância atribuída à *intencionalidade* no projeto antropológico da educação. Mas, isso, por um lado. Por outro, esse mesmo conceito de intencionalidade que Severino compreende a título de uma psicologia filosófica pode estar, na verdade, mais próximo do *linguistic turn*, de uma prioridade concedida à linguagem, do que do programa filosófico de justificar o conhecimento em bases psicológicas, recebendo a mesma importância com que foi admitida nos estudos de filosofia cognitiva, como vimos se propalar inclusive no Brasil¹¹⁴. O uso que ele faz do conceito de intencionalidade consiste precisamente nisso:

¹¹⁴ O que censuramos declaradamente em relação à concepção antropológica da filosofia proposta por Severino é o emprego que ele faz do *conceito de intencionalidade*, e que no mínimo dá testemunho de seu desconhecimento em relação às grandes mudanças na história recente da filosofia. Referimo-nos, é claro, ao gesto inaugural que deu origem à filosofia analítica, mas que também fundou outra grande corrente filosófica contemporânea, a fenomenologia, e que consiste na ruptura com o “psicologismo”. Para todos os efeitos, o que marcou profundamente o aparecimento da filosofia analítica foi a recusa determinante de fundar a filosofia na psicologia, isto é, de justificar as proposições lógicas do conhecimento em processos psicológicos, e a prioridade concedida à linguagem. Ocorreu que a rejeição do psicologismo em lógica e em epistemologia teria, finalmente, cedido lugar ao aparecimento de uma filosofia cognitiva que se ofereceria como psicologia filosófica, ao *linguistic turn* do início do século XX teria se sucedido um *cognitive turn*; isto é, na esteira do progresso das próprias ciências cognitivas seria finalmente possível realizar o programa que Willard van Orman Quine aspirava para a filosofia: a “naturalização da epistemologia”. Sobre esse assunto, Jean-Pierre Dupuy explica que “[...] As questões tradicionalmente colocadas pela filosofia acerca dos fundamentos da objetividade de nossos conhecimentos são de agora em diante suscetíveis de receber respostas fundadas nas ciências empíricas. São processos causais, em princípio redutíveis às leis da física, que explicam a formação de nossos conhecimentos, como crenças justificadas e, mais geralmente, o fato de que nossos ‘estados mentais’ estejam adaptados ao mundo exterior.” (1996, p. 115-116). Contudo, o aparecimento de uma filosofia cognitiva no interior da filosofia analítica não deve ser vista de modo absoluto. Por um lado, porque ela ainda conserva da pesquisa pela validade objetiva dos conhecimentos e legitimidade da pesquisa científica a herança kantiana do “transcendental” e, por outro, porque ela não se desvencilhou totalmente da prioridade concedida à linguagem. No segundo caso, o que leva a relativizar a “virada cognitiva” na tradição da filosofia analítica é que a filosofia cognitiva de que dela resulta permanece ainda fortemente marcada pela filosofia da linguagem, e o que se vê então aí colocada é inteiramente a questão da representação: “[...] A filosofia cognitiva recorre a um termo técnico para designar essa capacidade representativa dos estados mentais: eles são chamados ‘intencionais’. A intencionalidade dos estados mentais, diz-se ainda em inglês, é sua *aboutness*: o fato de que sejam *acerca de* certos objetos. [...] Qual é, então, a natureza do conteúdo da representação? É a resposta que a filosofia da mente dá a esta questão que continua a fazer dela uma filosofia da linguagem, mesmo contra a sua vontade.” (DUPUY, 1996, p. 121, grifo do autor). Essa resposta atribui uma caracterização linguística à intencionalidade, embora os

É exatamente tarefa da Filosofia da Educação contribuir para a intencionalização da prática educacional, com base em sua própria construção em ato, ou seja, como presença atuante numa determinada sociedade, num determinado tempo histórico. Intencionalizar a prática educacional é dar-lhe referências para se realizar como práxis, ou seja, ação realizada com sentido, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos envolvidos. É por isso que se pode definir a Filosofia da Educação como o esforço para o desvendamento/construção do sentido da educação no contexto do sentido da existência humana. (SEVERINO, 2004, p. 29).

A identificação da filosofia da educação com a *antropologia filosófica* é, pois, a premissa a mais geral da qual Severino parte para compor o quadro conceitual e a tarefa da filosofia da educação na atualidade, a qual deve ligar-se integralmente, porque participa em menor escala de igual projeto, ao desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental; razão pela qual parece efetivamente integrar, da Modernidade até os dias atuais, o programa antropológico-humanista do pensamento. Contudo, a história da filosofia é igualmente testemunha do aparecimento, na atualidade, de uma perspectiva reducionista de formação lógica e de concepção de método empírico-formal que se desvinculou da preocupação pedagógica, formativa, propalada na história da cultura ocidental, que é o positivismo, ou sua forma derivada, o neopositivismo. Essa compreensão abrangente

[...] passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência frente ao conhecimento científico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível

pesquisadores em filosofia cognitiva esforcem-se por naturalizá-la, isto é, por fornecer uma análise em que a intencionalidade estivesse fundada, ou justificada, nas ciências empíricas. É sabido, igualmente, que o conceito de intencionalidade desempenha também na fenomenologia um papel decisivo, ao menos no caso de Husserl, em que as “vivências subjetivas” têm a propriedade de ser intencionais, isto é, que a intencionalidade constitui “a essência do conceito de consciência”. Severino parece se aproximar mais deste caso, embora não faça causal e explicitamente referência alguma ao assunto. Em suas publicações, ele não demonstra conhecer a disputa filosófica em torno ao *conceito de intencionalidade*, o que torna manifestadamente problemático o uso desvinculado desse conceito, isto é, sem compromissos com a história da filosofia. Basta considerarmos a disputa entre a vertente da filosofia analítica atual e a fenomenológica para concluirmos pela duplicidade imanente ao conceito de intencionalidade. O que a filosofia cognitiva recusa, por exemplo, na perspectiva fenomenológica é a redução da intencionalidade à qualidade de atributo da consciência: “[...] A intencionalidade, portanto, não é mais a *atividade* psíquica que se supera a si mesma no interior de si mesma, na direção de um objeto que permanece interior a ela, essa ‘transcendência na imanência’ que Husserl tenta cercar; torna-se um *estado* mental dotado de um conteúdo, o qual se relaciona com um objeto cuja existência não é garantida pelo fato de que o estado mental, por seu lado, existe. O conteúdo só pode ser intencional, portanto lingüístico.” (DUPUY, 1996, p. 130, grifo do autor). Para um aprofundamento do assunto, consultar também GARDNER, H. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

fundamento da razão. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber. (SEVERINO, 1990, p. 19).

Já, no que concerne especificamente à filosofia da educação, e não mais apenas à Filosofia em geral, Severino avalia que as repercussões dessa mentalidade cientificista não deixaram de estender seus efeitos também para o campo da educação e das relações pedagógicas. Afirmar acertadamente que se, na atualidade, não nos é mais permitido propor uma imagem da Filosofia – e da filosofia da educação – como expressão de um conhecimento absoluto e universal, conforme o modo de pensar metafísico com o qual se poderia falar de uma essência humana, sobretudo da uma *natureza humana*; então, é preciso concordar, igualmente, com a crítica de que elas não se reduzem à categoria de modalidades científicas do conhecimento, limitando-se a uma função analítica de investigação da linguagem e da lógica científicas. Com efeito, essas já são posturas ultrapassadas, redutoras da importância da filosofia para o pensamento contemporâneo, não obstante existam aqueles que ainda pretendem propô-las como viáveis. A esse respeito, Severino analisa que “[...] Assim como não era apropriada à Filosofia a condição de *ancilla theologiae* que lhe dera a medievalidade, ela também não pode transformar-se em *ancilla scientiae* na modernidade.” (SEVERINO, 2008, p. 89, grifo do autor).

Reconhecemos a importância do que disse Severino a respeito da postura cientificista, principalmente na forma do positivismo, quanto ao modo de pensar lógica e formalmente a contribuição da filosofia para a educação:

[...] as diversas modalidades de abordagem e explicação da educação, no início deste século, em virtude da expansão da mentalidade científica e de suas fundamentações epistemológicas pelo positivismo, levam a educação a ser pensada à luz das novas categorias explicativas fornecidas pelas diversas ciências, da Biologia à Sociologia. E, igualmente, passa-se a entender que sua eficácia como formadora das novas gerações encontra-se na sua adequação a diretrizes técnicas de funcionalidade natural. Se, de um lado, essa apropriação da educação como objeto da abordagem científica possibilitou grandes avanços no seu conhecimento, de outro, foi também causa e pretexto para a ocorrência de diversas formas de reducionismos científicos, acompanhados da desqualificação da abordagem filosófica e da atribuição à Filosofia da Educação a tarefa única de justificar epistemologicamente o empreendimento científico no campo educativo e de defender a utilização dos recursos técnico-científicos para a boa condução dos processos pedagógicos. (SEVERINO, 2008, p. 89).

No entanto, não podemos concluir apressadamente que qualquer contribuição advinda das pesquisas científicas terminaria num entendimento exacerbado e doutrinário do que o conhecimento científico pode oferecer efetivamente aos saberes e às práticas educacionais. Isso significa que, além das ciências de método empírico-formal, as chamadas Ciências Humanas também deixaram sua contribuição à formação de um grupo de disciplinas dedicadas ao estudo do fenômeno educacional e que ficaram conhecidas por Ciências da Educação¹¹⁵. Quanto a essa assertiva, não fazemos objeção. Outra questão, todavia, é esclarecer se afora às pesquisas científicas cabe se perguntar se haveria alguma outra contribuição a ser feita para o campo da educação que viesse, por exemplo, das artes ou da literatura; nas palavras de Severino, “[...] Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional?” (SEVERINO, 1990, p. 20). A motivação real desta pergunta está, no entanto, respondida em outro lugar¹¹⁶, no preciso momento em que Severino afirma que apenas a perspectiva filosófica, devido à sua generalidade, pode integrar os diversos conhecimentos produzidos sobre a educação, científicos ou não, ao totalizar e relacioná-los a princípios valorativos, estimativos e normativos, e epistemológicos. O problema, então, reporta-se a uma concepção de filosofia e do seu exercício que embora esteja distante da metafísica no quesito da essencialidade, não o está quanto ao atributo da generalidade¹¹⁷.

[...] Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. Esses aspectos se relacionam com a própria condição da existência dos sujeitos concernidos pela educação, com o caráter prático do processo educacional e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação. (SEVERINO, 1990, p. 20).

¹¹⁵ Cf. SEVERINO, 2001, p. 121-122.

¹¹⁶ Ibid., p. 136.

¹¹⁷ Este problema que se coloca em relação à concepção de filosofia da educação defendida por Severino, sendo este também o caso daquela representada por Carvalho, revela-se pertinente não ao âmbito particular de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas filosóficas; é, na realidade, o problema que tangencia a História da Filosofia enquanto *representação* de conceitos, ideias e sistemas de pensamento, de modo que a resultante desse processo terminasse na elaboração para a filosofia de uma *imagem dogmática* do que significa pensar, do que significa orientar-se no pensamento. O problema da generalidade e da imagem dogmática do pensamento foi extensamente analisado por Deleuze na obra *Différence et répétition*, de 1968, e que retomaremos na exposição do terceiro capítulo.

Mas, ainda a respeito do positivismo e de outras tendências ortodoxas do pensamento, o próprio Foucault já nos advertia de suas limitações e das restrições que impõem à filosofia, como analisávamos inicialmente. Para Severino, a filosofia da educação deve tomar distâncias cada vez maiores dessas ortodoxias do pensamento e empenhar-se tanto quanto possível nos esforços de reflexão filosófica que “[...] estão profunda e intimamente envolvidos com a tarefa educacional. E este envolvimento decorre de uma tríplice vinculação que delinea três frentes em que se faz presente a contribuição da filosofia para a educação.” (SEVERINO, 1990, p. 19). Entretanto, como ficará argumentado mais adiante, a admissão da *imagem antropológica do pensamento* no cerne da filosofia da educação pode até desviá-la do reducionismo que acusa estar presente em certas perspectivas atuais da filosofia, mas não está livre de com isso converter o pensamento filosófico num tipo muito especial de reflexão, que Foucault chamou de *antropologia*¹¹⁸ e que, no fundamental, inaugurou para a filosofia contemporânea um novo tipo de dogmatismo: o perigo do *antropologismo*.

Afora as posturas reducionistas do positivismo, deve-se ver nas contribuições advindas da ciência para a educação um progresso importante na direção de elaborar teorias e práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade. Todavia, e de acordo com Severino, a contribuição da filosofia permanece imprescindível, porque apenas ela poderá, enquanto uma *antropologia*, delinear uma imagem do homem como sujeito *da e na* educação; em colaboração, é claro, com as contribuições específicas dispensadas pelas ciências da educação. Nesse ponto é que deflagramos a argumentação principal de Severino quanto à defesa da filosofia da educação como fundamentalmente uma antropologia¹¹⁹.

Nos tempos atuais, a Filosofia da Educação não pode prescindir de íntima solidariedade com as ciências, especialmente as humanas. Hoje a filosofia não pretende impor-se como uma ontologia geral, e sua perspectiva não é

¹¹⁸ Reiteramos que, quanto à identificação da filosofia da educação como Antropologia (filosófica), não se trata de pesquisa etnográfica ou de antropologia cultural, nem mesmo no sentido lato. Com efeito, por antropologia deve-se entender, no caso desta pesquisa, a configuração da filosofia moderna para a qual, e em certo sentido ainda para nós hoje, *pensar* é pensar a partir do homem; isto é, que o pensamento filosófico emana de certa imagem antropológica do que significa pensar, do *antropológico* como a configuração ou imagem do pensamento. Cf. FOUCAULT, 1966a, p. 351-354.

¹¹⁹ Aliás, ao reclamar essa mesma exigência em seus demais estudos, totalizando para esta pesquisa o número de seis trabalhos consultados, Severino faz repetir uma só e mesma ideia, a qual ele enuncia sempre ao modo de um projeto ou programa de pesquisa para a filosofia da educação, mas que nunca vemos realizado, e que consiste em propor a identidade da *filosofia da educação* como a busca radical do sentido da educação, como intencionalização da prática educativa e, por meio desta, das demais práticas humanas; e sua tarefa definida tridimensionalmente como uma axiologia, uma epistemologia e uma ontologia lastreadas e compreendidas pela sua automanifestação como *antropologia*.

mais autônoma; nem pretende ser rival das ciências. Ela se propõe como *antropologia* na busca do sentido da existência como historicidade social.

A Filosofia da Educação só se legitimará ao se apoiar nos fundamentos da radical historicidade e sociabilidade da educação. (SEVERINO, 2001, p. 120, grifo do autor).

Ao se aproximar cada vez mais da concepção de uma antropologia filosófica, Severino parte de uma equação que não se mostra tão evidente e certa quanto ele faz parecer ser: que a filosofia ao estudar o homem com a finalidade de esclarecer o sentido da existência humana, tal como ela está realizada historicamente, faz elucidar por força de seu esclarecimento o próprio sentido da educação; haja vista toda a significação possível para a educação estar adstrita à da existência humana, a qual a precede real e formalmente. Em outras palavras, essa asserção aponta para a efetivação de uma concepção da filosofia entendida como a expressão radicalizada da busca de sentido da existência humana e, a filosofia da educação, como a elaboração conceitual ou a descoberta do sentido imanente à prática educacional¹²⁰. Uma vez considerada esta assertiva como um dos problemas principais inerentes à obra de Severino, passamos à análise dos argumentos com os quais Severino pretende promover a filosofia da educação como um tipo especial de antropologia; o que significa dizer, de outro modo, que deve haver para a filosofia da educação, como condição fundamental à sua propositura, uma configuração ou *imagem antropológica do pensamento*.

Assim, pois, está formulada a tese principal de Severino: a concepção da filosofia da educação como um tipo especial de *antropologia*, com a qual ele pretende definir a tarefa da filosofia em relação à educação nos termos de uma “intencionalização” da prática educacional, seja mediante a explicitação de referências valorativas para o agir pedagógico, sobretudo nos aspectos ético e político dos valores, fins e objetivos que norteiam a prática educacional, seja mediante o exercício ou a aplicação da subjetividade na atribuição de um sentido projetivo para a prática educacional no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura; não obstante essas duas inserções da filosofia no campo da educação se encontram apenas realizadas quando compreendidas pelo exercício da reflexão filosófica como uma *antropologia da educação*, isto é, como uma investigação pela elucidação do sentido da existência humana em suas coordenadas históricas e sociais.

¹²⁰ Cf. SEVERINO, 2001, p. 119-120; 2004, p. 27-29.

Nesse sentido, é tarefa da filosofia da educação contribuir para a “intencionalização” da prática educacional na exata medida em que a educação enquanto prática humana seja pensada e orientada para fins intencionais projetados pela capacidade simbolizadora inerente ao exercício da subjetividade – a intencionalidade como produção de sentido e significação; ou seja, a educação é uma práxis.

[...] Intencionalizar a prática educacional é dar-lhe condições de se realizar como práxis. Assim, a Filosofia da Educação busca o desvendamento/construção do sentido da educação. [...] Ela se propõe como *antropologia* na busca do sentido da existência como historicidade social. (SEVERINO, 2001, p. 120, grifo do autor).

Severino procurou elaborar, então, uma concepção de filosofia da educação em que seu estatuto e sua tarefa fossem pensados a partir da convergência ou concomitância de três dimensões próprias à reflexão filosófica quando de sua aplicação ao campo dos estudos sobre a educação¹²¹. Em primeiro lugar, ele nos faz lembrar que, admitindo-se a filosofia numa perspectiva histórica ampla, somos forçados a concluir que ela ocupa de direito, enquanto prática histórica da existência humana, um lugar de destaque ao lado da prática educacional, isto é, que a filosofia deve ser considerada como uma prática educativa em si mesma. No mais, precisar-se-ia refletir sobre esse papel formativo do conhecimento filosófico para reconhecer, ao final, que a própria filosofia é portadora de um caráter pedagógico imanente.

A filosofia da educação surgiria, assim, na trajetória da cultura filosófica ocidental como uma reflexão primeiramente axiológica, isto é, como o processo mediante o qual pudessem ser estabelecidos valores de referência para a prática dos homens, dotando-a de meios éticos e políticos para a realização de um fim que não poderia ser outro senão a formação ou a promoção dos homens – o processo de humanização¹²² – e dos bens

¹²¹ Severino define, a guisa de síntese, o estatuto da filosofia da educação ao afirmar que “[...] sua identidade se configura tridimensionalmente, ao praticar-se simultaneamente como uma axiologia, como uma ontologia e como uma epistemologia, relacionadas respectivamente à busca dos valores que fundam a prática educacional, à explicitação das condições existenciais do sujeito humano concernido pela educação e à discussão do exercício da subjetividade implicado nos diferentes processos educacionais. E em todas essas dimensões, ela pratica-se como filosofia, devendo cumprir as exigências do procedimento filosófico, recusando a exclusividade de um único paradigma de pensar e trabalhando articulada com as Ciências Humanas voltadas para o conhecimento educacional.” (SEVERINO, 2008, p. 85).

¹²² Cf. SEVERINO, 2004, p. 26-27.

valorizados socialmente. Nesse sentido, ela se oferece como uma *axiologia da educação*, isto é, como reflexão capaz de responder ao problema fundamental que se coloca quando a subjetividade se expressa como mecanismo de significação da prática educacional, mas também de todas aquelas com as quais os homens tecem as relações de sua existência, ao nível da individualidade tanto quanto ao nível da coletividade. Conclui Severino que

[...] A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano na medida em que esse agir é relacionado com valores. Sua questão central dessa perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do educar para quê. (SEVERINO, 2004, p. 29).

Com base nessa dimensão valorativa, os homens podem então oferecer um conteúdo estimativo às normas e às obrigações de conduta e aos fins da existência humana em sua manifestação histórica e social, prioritariamente aos fins e aos objetivos da prática educacional, com isso estabelecendo parâmetros e critérios para a ação orientada à elaboração do conhecimento e à transmissão da cultura. Sabe-se, no entanto, que a ação humana não pode estar amparada tão-somente por referências axiológicas. Com efeito, ao explicitar os valores e os fins imprescindíveis à prática educacional com o intuito de atribuir sentido à existência dos indivíduos concernidos pela educação, a filosofia da educação, por conseguinte, revela-se também como uma reflexão epistemológica relativa ao exercício, à elaboração e à transmissão do conhecimento. Ou seja, se, por um lado, as referências axiológicas delineiam as condições da existência histórica dos homens, por outro, elas implicam ou requerem, de acordo com uma precedência ou prioridade lógica, o exercício autônomo e pleno da subjetividade; isto é, que a referência a intencionalidades valorativas ou estimativas da conduta humana seja articulada, por seu turno, aos dispositivos ou significados conceituais com os quais é possível promover a compreensão da educação e do ensino como sua prática. Isso quer dizer também que a importância da questão epistemológica se coloca para a filosofia da educação de maneira urgente e efetiva, principalmente porque, de acordo com Severino, a prática educacional está inteiramente compreendida pela intervenção da subjetividade, ou seja, ela pressupõe sempre mediações subjetivas: “[...] Tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica e

redobrada para lidar com essa situação.” (2004, p. 30). Severino chamará a isso de *dispositivos da consciência cognoscitiva*:

[...] Para o norteamento da ação humana, estão envolvidos também significados conceituais, responsáveis pelo esclarecimento das numerosas variáveis do mundo objetivo no qual os homens se encontram situados. Daí a imprescindível instauração de uma abordagem sistemática das condições de possibilidade e de legitimação das atividades e processos de conhecimento. (SEVERINO, 2008, p. 89-90).

Depois de prestar esse esclarecimento¹²³, Severino dá continuidade ao seu argumento dizendo que falar de *prática filosófica* em relação à educação deve nos fazer refletir, primeiramente, sobre o exercício da “consciência cognoscitiva”, conquanto seja preciso fazer saber que todo conhecimento elaborado intencionalmente é oferecido como expressão dessa subjetividade situada e incorporada, numa perspectiva mais ampla, no âmbito da prática existencial dos homens. Oferece-se, desse modo, uma filosofia da educação como antropologia, mas também, como uma *ontologia social*. A educação, nesse contexto, é entendida como mediação, como *prática* fundamental que realiza e concretiza o processo de transmissão do conhecimento, ou seja, de elaboração do conhecimento na intersecção com as demais

¹²³ A respeito de uma tarefa axiológica e outra epistemológica a serem desempenhadas pela filosofia da educação, Severino incrementa o seu argumento ao explicar que a ela caberia ainda a tarefa, também fundamental, de uma reflexão crítica capaz de corrigir os erros decorrentes da visão axiológica derivada de uma tendência metafísica, para a qual a essência humana é concebida de modo universal, abstrato e ideal e, portanto, desvinculada das referências históricas concretas. Concomitante a essa visão essencialista, por outro lado, desponta numa direção contrária uma perspectiva axiológica cientificista, limitando a atribuição de valores e fins para a ação humana aos determinismos biológicos ou sociológicos que sobrevêm aos sujeitos. Vemos Severino dizer: “A Filosofia da Educação só poderá indicar valores na condução da prática educacional caso se lastreie numa antropologia fundada em mediações histórico-sociais. Tal perspectiva supera os aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, buscando uma configuração mais adequada à existência humana.” (SEVERINO, 2001, p. 131). De outro modo, essa situação reducionista é também o caso da tarefa epistemológica da filosofia da educação. Tanto no âmbito de suas expressões teóricas quanto no plano dos projetos e realizações práticas, Severino explica que a prática educacional está inteiramente envolvida pela subjetividade. Isso quer dizer que a consciência – o *pensamento como equipamento da subjetividade humana* – é condição para a realização dos saberes sobre a situação história e social da existência humana, mas também é o lugar privilegiado das ilusões, do erro e da ideologia, para o que é irremediável que em sua tarefa epistemológica a filosofia da educação faça uma crítica de seus métodos, de suas teorias e dos programas com vistas à realização de seus projetos educacionais. Ele conclui dizendo que “[...] A atividade da consciência é mediação imprescindível das atividades da educação; a experiência da vivência subjetiva é condição inelutável de todo e qualquer saber sobre a condição humana e sobre todos os aspectos em que ela se desdobra na efetividade do real. Mas, de outro lado, a consciência é igualmente o lugar privilegiado das ilusões, dos erros e da ideologia, tendo o alcance de sua atividade constantemente ameaçado de ficar comprometido.” (SEVERINO, 2004, p. 30).

práticas¹²⁴ que dão sentido à realização da existência humana. Em certa altura de suas pesquisas, Severino diz que a “[...] educação nada mais é do que a mediação do conhecimento na intencionalização da prática, ou seja, sua razão de ser é passar aos sujeitos os sentidos que o conhecimento produz para intencionalizar a prática, para norteá-la, para lhes indicar fins que sejam especificamente humanos. (SEVERINO, 2004, p. 28)¹²⁵.

É, portanto, com base nessas premissas que Severino expõe a sua concepção geral de filosofia e de filosofia da educação, a primeira estando compreendida como expressão radicalizada da busca de esclarecimento do sentido da existência humana, em suas determinações históricas e sociais, e a segunda como a elaboração da reflexão filosófica orientada na direção específica da elucidação do sentido da educação. Contudo, a pesquisa filosófica pela construção de uma imagem do ser do homem enquanto fundamento dos próprios valores radicados na educação, faz surgir finalmente outra dimensão fundamental ao pensamento filosófico sobre a educação e que consiste precisamente nisso: em uma reflexão sistemática sobre a categoria ou noção de *sujeito*, isto é, dos indivíduos tomados como agentes e destinatários da prática educacional. Severino esclarece que “Isso impõe à Filosofia da Educação o compromisso de assumir a tarefa do desvendamento/construção do sentido da existência humana como contexto do sentido da educação com base nas condições objetivas e concretas do existir histórico dos homens.” (2008, p. 88). Por esse motivo, essa dimensão ontológica fundamental não pode ser feita com referência a uma suposta natureza metafísica do ser do homem, ou como determinada pela condição do homem de indivíduo

¹²⁴ Severino explica recorrentemente que o agir humano se efetiva mediante a interseção de três práticas fundamentais à realização história e social da existência humana, quais sejam a *prática produtiva*, a *prática social* e a *prática subjetiva* ou *simbolizadora* relacionadas respectivamente ao âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura. A mediação exercida por essas práticas consiste em inserir os sujeitos no universo das relações técnicas, das relações políticas e, por fim, no âmbito das relações intencionais com as quais as anteriores recebem direção específica e sentido de completude. A respeito dessa tridimensionalidade da prática humana, ele se pergunta: “Como entender então a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente manifestam e concretizam a existência humana na realidade? Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.” (SEVERINO, 2004, p. 26). Para um esclarecimento mais amplo sobre a mediação operada por essas três práticas, Cf. SEVERINO, 2001, p. 43-65.

¹²⁵ É importante ressaltar que, de acordo com Severino, o conceito de *mediação* se faz condição imprescindível à reflexão filosófica dirigida ao estudo da educação, especialmente porque apenas assim pode-se justificar satisfatoriamente a existência de uma disciplina ou área do conhecimento filosófico chamada de *filosofia da educação*. Em uma de suas publicações, ele explica que “A mediação é categoria fundamental [...]. Seu significado básico é ser instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude. Assim, o ensino, embora não sendo a educação, possibilita a prática real desta que, sem o elemento mediador, seria uma entidade abstrata.” (SEVERINO, 2001, p. 44).

biologicamente determinado pela espécie, mas deve estar orientada à pesquisa pelas situações e condições históricas e sociais que concretamente definem a existência do homem no mundo.

Trata-se de indagação fundamental, que diz respeito à própria condição da existência concreta dos sujeitos da educação, como agentes dessa prática. Na verdade, trata-se do questionamento posto pelo próprio filosofar, kantianamente formulado: afinal, quem é o homem? Assim, a Filosofia da Educação não pode evitar a necessidade de mergulhar investigativamente na condição de existência do homem, indagando analítica e reflexivamente sobre todos os aspectos da realidade concreta de sua vida.

Mas, se a concretude histórica é referência indispensável para o desvelamento/construção de uma imagem consistente do ser humano, a dimensão social ocupa lugar fundamental na configuração dessa imagem. Não se trata, pois, para se pensar o homem e sua educabilidade, de partir de um registro apenas individual. (SEVERINO, 2008, p. 87).

Desse modo, Severino propõe que as dimensões axiológica e epistemológica da filosofia, tão importantes ao amadurecimento da educação enquanto prática humana histórica e socialmente realizada, sejam compreendidas ou incorporadas ao caráter eminentemente ontológico da antropologia filosofia; ou seja, que a reflexão filosófica dirigida aos estudos sobre a prática educacional – produtiva, social e política, e cultural – converta-se em uma *antropologia da educação*. Aliás, previne Severino, apenas desse modo se poderia propor uma reflexão filosófica condizente com a situação real da educação. Desse ponto de vista, a filosofia da educação tão-somente poderia ser uma antropologia, em toda a sua extensão e significado, haja vista que toda explicação possível para a prática educacional está essencial e irremediavelmente atrelada à da existência humana em sua integralidade. Severino explica ainda que

[...] de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosofia, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

Nessa tarefa ela é, pois, reflexão eminentemente antropológica e, como tal, põe-se como alicerce fundante de todas as demais tarefas que lhe cabem. (SEVERINO, 1990, p. 20).

Que a filosofia da educação seja no fundamental uma *antropologia filosófica* e que a sua identidade esteja configurada tridimensionalmente por uma axiologia e uma epistemológica, estando ambas essas dimensões compreendidas por uma mais fundamental, ontológica, não dirime da tese principal de Severino sobre a contribuição da investigação filosófica para a educação a dificuldade de que enunciar as coisas dessa maneira, ao modo de uma necessidade lógica, não responde ao problema de como elaborar uma *imagem do homem* condizente com a realidade de sua existência. O que se dirá, então, da existência humana concernida pela educação?

Severino procurou mostrar, em momentos distintos de suas pesquisas, que a tradição filosófica ocidental não conseguiu abarcar em seus sistemas de pensamento as especificidades das condições da existência humana, ora porque se limitava a uma antropologia metafísica predominantemente idealista, ao promover uma imagem universal e abstrata da natureza humana, ora porque promovia uma antropologia naturalista de cunho cientificista a partir da qual o homem deveria ser pensado em suas determinações físico-biológicas e ambientais. No caso de propor uma reflexão filosófica como *antropologia da educação*, tanto a perspectiva essencialista quanto a perspectiva cientificista não compreendem correta e integralmente a condição irrefutável da existência humana que, segundo Severino, “[...] é a sua profunda e radical **historicidade**, a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a **intersecção do social com o histórico**.” (1990, p. 20, grifo do autor). Nesse sentido, de que o social e o histórico são as coordenadas reais da existência humana, tanto mais importa sublinhar que a elaboração de uma *imagem do homem* apenas poderia ser conseguida se o ser dos homens fosse apreendido nas mediações histórico-sociais da sua existência no mundo e na sociedade. Nessa direção específica, “[...] A educação pode, pois, ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a

instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.” (SEVERINO, 1990, p. 21)¹²⁶.

Por fim, Severino termina a exposição de sua concepção de filosofia da educação como *antropologia filosófica* perguntando-se ainda mais uma vez se essa construção de uma imagem do homem baseada nas coordenadas de sua existência histórica não seria exatamente tarefa das Ciências Humanas. Essa questão coloca, novamente, o problema das relações entre a Filosofia e as Ciências Humanas e, igualmente ao que foi respondido anteriormente, Severino reitera que os objetivos obtidos por essas disciplinas científicas não são suficientes para garantir uma visão coerentemente construída da imagem do homem enquanto sujeito que se pretende educar¹²⁷. Desse modo, a reflexão filosófica da educação, em sua tarefa antropológica, vem completar e integrar os muitos aspectos da pesquisa científica que permaneceriam incompletos se não fossem incorporados a uma perspectiva filosófica de totalidade e integração.

Assim, se é verdade que só uma antropologia filosófica pode lastrear a Filosofia da Educação, é também verdade que só poderá fazê-lo se se constituir como uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo com base em mediações histórico-sociais, vendo-o como um ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver então como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, à luz do sentido do existir humano nessas coordenadas. É por isso que a Filosofia da Educação assim compreendida vincula-se à antropologia, servindo-se da mediação de uma filosofia social e de uma filosofia da história, perspectivas

¹²⁶ A respeito desse processo de humanização que compreenderia em sua totalidade o projeto antropológico da educação, pensando inclusive como essa questão está representada para a filosofia da educação no Brasil, Severino escreveu em outro trabalho: “A questão a ser colocada então é de saber como se pensou e se vem pensando, filosoficamente, no Brasil, a educação. Sem dúvida, pensam-na todos os praticantes da reflexão filosófico-educacional como uma poderosa mediação da construção de um novo homem, quaisquer que sejam sua referência filosófica, seus pressupostos teóricos, sua inserção ideológica, seu campo de atuação prática. Para todos os praticantes da Filosofia da Educação, a educação é vista como um *processo de humanização*. Com efeito, nenhum educador, nenhum teórico da educação, nenhum administrador da área, enfim, nenhuma pessoa envolvida com educação, deixará de defender uma concepção da educação como processo humanizador, no seu sentido abrangente. Trata-se, para todos, de um processo destinado a transformar o homem, tanto no plano individual como no social, a levar todos os envolvidos a uma situação diferenciada, aprimorada, aperfeiçoada. Não há como negar este caráter teleológico: mesmo quando as palavras o fazem, as propostas e as práticas mostram exatamente o contrário.” (SEVERINO, 2000, p. 284-285, grifo nosso). Sobre o assunto, conferir também SEVERINO, 2006.

¹²⁷ A respeito dessa questão, Severino mantém uma posição bastante clara e distinta acerca da proeminência da filosofia em relação às contribuições advindas da pesquisa científica. Ele explica que “[...] Embora indispensáveis, as conclusões das ciências humanas não asseguram uma visão de totalidade dialeticamente articulada sobre essa imagem [do homem]. Elas colaborarão para configurar as coordenadas do existir, mas sua visão é sempre aspectual devido a seus pressupostos metodológicos. Só a perspectiva filosófica íntegra, ao totalizar e relacionar.” (2001, p. 136).

de abordagem estas que vão apoiar-se nas contribuições científicas, históricas e sociológicas. (SEVERINO, 2004, p. 32).

E é nesse sentido que uma concepção antropológica da filosofia da educação ultrapassa ou vem completar as ciências humanas na sua tarefa de definir o homem em sua existência histórica, como um ser determinado pelo mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura. No mais, explica Severino, o que se pode concluir dessa afirmação é que a “[...] filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em íntima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.” (1990, p. 21). E ela faz isso ao propor um projeto de elaboração de uma *imagem do homem* com a qual se possa dar sentido e objetivo às práticas na educação. Ocorre que surge um problema fundamental incontornável no caso das ciências humanas, mas também para esse tipo de concepção de filosofia, que é a relação com a representação; isto é, “[...] a este fato paradoxal de que, embora tendo lugar somente onde haja representação, é a mecanismos, formas, processos inconscientes, é, em todo o caso, aos limites exteriores da consciência que elas se dirigem.” (FOUCAULT, 1966a, p. 367, tradução nossa)¹²⁸. A consequência de pensar assim é que as ciências humanas e a filosofia, ao tratarem do que é representação, tratam como seu objeto o que é, primeira e formalmente, sua condição de possibilidade. Em todo caso, não se escapa facilmente à representação e nem à história da filosofia como sistema de ideias que representam o homem e o mundo¹²⁹.

Contudo, no momento em que a filosofia da educação se converte em uma *antropologia filosófica*, introduz-se no campo dos estudos filosóficos da educação uma *imagem antropológico-humanista do pensamento*, isto é, do que significa pensar e orientar-se no pensamento. De acordo com Foucault (1966a), essa é a configuração da filosofia moderna e que tem se difundido até os dias atuais como o solo quase evidente do pensamento filosófico. Com efeito, ela é, então, e nisso coincide com o que Severino recusava na perspectiva essencialista ou metafísica, ainda e intrinsecamente uma *filosofia da consciência* – de uma concepção de sujeito não mais substantivado, embora ainda fundamental, isto é, transcendental – e precisamente por essa razão uma *filosofia da representação*. E mesmo quando

¹²⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] et ce fait paradoxal que tout on prenant place à la seulement où il y a représentation, c’est à des mécanismes, des formes, des processus inconscients, c’est en tout cas aux limites extérieures de la conscience qu’elles s’adressent.”

¹²⁹ Cf. FOUCAULT, 1966a, p. 366-367; 372-378.

pretende pensar a subjetividade e o conhecimento “intencionalizando” a prática da educação por meio de mediações concretas, históricas e sociais, no lugar de elucidar um sentido profundo da existência e da experiência do sujeito na educação, tal qual pretende realizar, descobre outra coisa, menos aclamada: o *discurso antropológico* como um tipo novo, difuso e ubíquo, mas inteiramente diferente de dogmatismo. Para concordar com Deleuze (1976a), ainda não nos desprendemos dessa *imagem dogmática* do pensamento. Nesse sentido, é urgente à filosofia e à filosofia da educação a renovação do pensamento, de seu conteúdo, mas que deve vir acompanhada ou talvez precedida por uma renovação formal, isto é, pela pesquisa de novos meios ou modos de expressão filosófica¹³⁰.

Há, por conseguinte, um emprego equivocado do conceito de devir como uma *intencionalidade a ser realizada*. Outra coisa que é preciso dizer é que, igualmente a Carvalho, Severino pensa o processo de educação como *projeto*, como um projeto antropológico. Fica cada vez mais clara a presença obrigatória dessa imagem dogmática do pensamento nos registros filosóficos da educação. Pensa-se o devir como um tipo de projeto especial, como a realização de uma intencionalidade na ordem do existir e da experiência da educação. Nesse sentido, diz Severino

[...] O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos atuando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma resignificação da “essência humana”, pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. (SEVERINO, 1990, p. 21).

Resta-nos apenas concluir pela ilusão metodológica da qual parece ser realmente difícil de sair. A propósito, Deleuze dizia que não se sai facilmente da história da filosofia, haja vista o caráter dogmático com que impede perfeitamente a emergência do pensar no pensamento¹³¹. Mas, no caso da filosofia da educação, também não se quer mudar o projeto em favor de um senso de justeza mais apropriado ao que é possível e real. Não se

¹³⁰ Cf. DELEUZE, 1976a, p. 01-41.

¹³¹ Diz Deleuze, “A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21).

tenciona esta relação, porque se teme pôr a perder, com o projeto antropológico universalista, a própria educação. Mas talvez este seja o real movimento: de que ao perdê-la podemos fazer repetir apenas a potência singular, de retomá-la, para o que importa de fato realizar no pensamento e na prática educacional. Se se pretende falar de projeto, que não seja nem ideal, nem transcendental; porque este é o caso da perspectiva antropológica. Quer-se falar de projeto, que se fale, portanto, de experiência. Quando Deleuze fala a respeito das *três imagens de filósofos*¹³², ele vê no filósofo das superfícies aquele que faz retornar das profundidades o que importa ao acontecimento para que o pensamento ocorra (a gênese do ato de pensar no próprio pensamento¹³³), tanto quanto recusa-se a ver, na imagem do filósofo das alturas, a vida e o seu correr; porque este é o lugar da ilusão transcendental. Mas, se malgrado o filósofo subir às alturas, será, como diz Deleuze, apenas para mergulhar num voo vertiginoso e ameaçador até a terra, à superfície.

Em sua defesa da *tarefa antropológica* fundamental à filosofia da educação, Severino não fez reservas quanto à crítica dispensada a concepções antropológicas metafísicas e naturalistas ou racionalistas da existência humana, todas elas participando em graus diferentes da postura reducionista quanto a uma visão integrada e unitária do ser humano. A sua rejeição à ideia de uma essencialidade do sujeito, por exemplo, ou em relação à postura cientificista que reconhece no sujeito apenas determinismos biológicos e ambientais, testemunha o seu comprometimento em favor de uma concepção de filosofia da educação como *antropologia filosófica*, principalmente no que essa nova posição teórica pode revelar a respeito dos elementos e das situações históricas e sociais que mediam e delineiam o sentido da existência do homem e de sua experiência como sujeito da educação; e que é também uma forma de “intencionalização” do conhecimento por meio da prática simbolizadora, isto é, do exercício da subjetividade com vistas à elucidação do sentido profundo da educação como práxis.

A dissolução da condição substantiva do *cogito*, ou de qualquer outra modalidade de entificação do sujeito, não elimina a realidade insuperável de um sujeito atravessado pelo espaço e tempo, imanente, contingente, finito, mas equipado de recursos subjetivos para buscar seus fins históricos e traçar seus caminhos. (SEVERINO, 2001, p. 137, grifo do autor).

¹³² Cf. DELEUZE, 1969, p. 152-158.

¹³³ Id., 1987, p. 96.

Contudo, não reconhecemos nesse esforço de dissociar a filosofia da educação, talvez de renová-la ou de protegê-la, da perspectiva reducionista precipitada por uma concepção cientificista ou metafísica do ser do homem e do sentido da educação, como um empreendimento capaz de removê-la da estagnação doutrinária na qual se encontra, por que subsumida a essas concepções ortodoxas do pensamento. Na verdade, a concepção de filosofia da educação defendida por Severino, mas esse é também o caso daquela defendida por Carvalho, vai ao encontro de um novo tipo de dogmatismo, porque se as determinações não são mais do tipo essencialista ou naturalista, elas o são agora de tipo histórico e social. Ocorre que essas novas determinações são definidas como *mediações* da existência real dos homens, e apenas enquanto sua existência é mediada por práticas produtivas, sociais e simbolizadoras é que a filosofia pode oferecer para a educação um sentido profundo em suas ações e projetos. Não vemos saída possível para uma filosofia da educação que pretenda ser um tipo especial de *antropologia*; uma *nova antropologia*.

Com efeito, parece-nos que afirmar a dissolução de qualquer definição substancial ou racionalista do sujeito e de radicá-lo, por conseguinte, nas mediações histórico-sociais de sua existência, ao mesmo tempo como um sujeito imanente a esses processos culturais e finito em relação à experiência que pode fazer no mundo e das relações intersubjetivas, não resolve a dificuldade de que afirmar as coisas desse outro modo inaugura para o campo da filosofia da educação um tipo de problema inteiramente diferente do primeiro o qual parecia ter solucionado: aquele que ao não admitir mais uma concepção metafísica ou iluminista do sujeito, procura radicar, numa existência finita, o homem como um ser inteiramente determinado pela experiência que faz do trabalho, da linguagem e da vida¹³⁴.

Ocorre, todavia, que esse modo de ser do homem, tal como vem se constituindo desde a filosofia moderna, permitiu-lhe desempenhar um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que está no fundamento de todas as positivities que o definem em sua finitude, está também presente, e primeiramente, no elemento das coisas empíricas; isto é, como determinado pelo mundo do trabalho, da linguagem e da vida. E essa reduplicação do empírico no fundamental, e que no mais define inteiramente esse novo tipo de concepção filosófica que Foucault denominou de “analítica da finitude”, é ainda e inteiramente uma *filosofia da representação*; e esse fato, lembra-nos Foucault, “[...] e não se trata aí da essência em

¹³⁴ Cf. FOUCAULT, 1966a, p. 323-329.

geral do homem, mas pura e simplesmente desse a priori histórico que, desde o século XIX, serve de solo quase evidente ao nosso pensamento (FOUCAULT, 1966a, p. 355, tradução nossa)¹³⁵, tão importante para o estatuto dado às ciências humanas no contemporâneo, revela à configuração antropológica da filosofia da educação o quanto ela se assemelha às posições filosóficas das quais pretendia refutar os argumentos. Ou seja, por não ser capaz de pensar senão em termos de representação, isto é, por meio de mediações, e de não propor pensar o ser da linguagem pelo esvaecimento do sujeito – a experiência do *pensamento do fora* tão desejada por Foucault¹³⁶, mas também por Deleuze – não conseguiu se emancipar da condição a que ela condenou as outras posturas: a de serem formas dogmáticas do pensamento. Mas é nesse ponto que ela se esquece de algo também fundamental: que essa “antropologização” do pensamento é também e inteiramente uma nova forma de dogmatismo, qual seja a assimilação da *imagem antropológica do pensamento* à concepção de uma filosofia da educação. Essa é, pois, a conformação conceitual da filosofia em relação à educação e com a qual precisamos romper.

Estrategicamente, pensamos em refutar a *imagem antropológica do pensamento* como concepção fundamental à filosofia da educação, tal qual representada nos trabalhos de Carvalho e Severino, a partir da pesquisa de Foucault sobre o tema da “analítica da finitude” e da crítica de Deleuze à *imagem dogmática* do pensamento, isto é, à centralidade que a representação ocupa no pensamento filosófico. Relacionaremos, primeiramente, essa problemática de propor uma configuração antropológica para a filosofia da educação à crítica do que Foucault chamou de “o sono antropológico”¹³⁷, no qual adormeceram a filosofia

¹³⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] il ne s’agit point là de l’essence en général de l’homme, mais purement et simplement de cet a priori historique, qui depuis le XIX^e siècle, sert de sol presque évident à notre pensée.”

¹³⁶ Escreveu Foucault, “[...] La percée vers un langage d’où le sujet est exclu, la mise au jour d’une incompatibilité peut-être sans recours entre l’apparition du langage en son être et la conscience de soi en son identité, c’est aujourd’hui une expérience qui s’annonce en des points bien différents de la culture: dans le seul geste d’écrire comme dans les tentatives pour formaliser le langage, dans l’étude des mythes et dans la psychanalyse, dans la recherche aussi de ce Logos qui forme comme le lieu de naissance de toute la raison occidentale. Voilà que nous nous trouvons devant une béance qui longtemps nous est demeurée invisible: l’être du langage n’apparaît pour lui-même que dans la disparation du sujet. Comment avoir accès à cet étrange rapport? Peut-être par une forme de pensée dont la culture occidentale a esquissé dans ses marges la possibilité encore incertaine. Cette pensée qui se tient hors de toute subjectivité pour en faire surgir comme de l’extérieur les limites, en énoncer la fin, en faire scintiller la dispersion et n’en recueillir que l’invincible absence, et qui en même temps se tient au seuil de toute positivité, non pas tant pour en saisir le fondement ou la justification, mais pour retrouver l’espace où elle se déploie, le vide qui lui sert de lieu, la distance dans laquelle elle se constitue et où s’esquivent dès qu’on y porte le regard ses certitudes immédiates, cette pensée, par rapport à l’intériorité de notre réflexion philosophique et par rapport à la positivité de notre savoir, constitue ce qu’on pourrait appeler d’un mot « la pensée du dehors ».” (FOUCAULT, 2001a, p. 548-549).

¹³⁷ Cf. FOUCAULT, 1966a, p. 351-354.

moderna e as ciências humanas no seu ideal de tomar por objeto o homem no que ele tem de empírico, ao mesmo tempo em que o admite como fundamental, isto é, como sujeito do conhecimento e, no caso da filosofia da educação, como sujeito da educação.

Terminada a exposição dos argumentos com os quais se pretende promover a definição da *imagem antropológica do pensamento* como concepção fundamental à filosofia da educação, compreendidos nessa concepção inclusive a natureza e o exercício do pensamento, esclarecemos ademais que é a identificação do paradigma antropológico às teses fundamentais de uma antropologia filosófica que permitirá divisar a admissão da refletividade antropológica no centro dos projetos pedagógicos e do processo educativo; o que iremos fazer na última parte deste capítulo.

3. Objeto e método da antropologia filosófica

A tendência que predomina nos argumentos usados em defesa do pensamento antropológico-humanista é a afirmação de que, para a cultura ocidental, a reflexão sobre o homem ou a interrogação fundamental sobre a sua essência é uma *constante* – a qual Foucault chamou de “constante antropológica” (2001b, p. 1396) – que acompanha a história da filosofia multiplicando-se em perspectivas as mais variadas sobre como pensar ou como conhecer o sujeito humano, de tal modo que não haveria Antropologia, mas antropologias filosóficas. Contudo, o objetivo da antropologia filosófica é justamente a unidade pretendida; isto é, ela está definida pela tentativa de alcançar um saber unificado e totalizante sobre o ser e o conhecimento do homem, e é precisamente por esse motivo, todavia, que este projeto não para de se dividir em inúmeras outras perspectivas igualmente pretensiosas. Essa contradição, porém, não é percebida inicialmente; ao contrário, é frequentemente admitida como a motivação para se realizar, na filosofia, o seu projeto derradeiro: a integração sistemática dos saberes válidos sobre o homem.

Parte-se, no geral, do consenso de que a interrogação “o que é o homem?” permanece no centro de variadas expressões da cultura ocidental e de muitos sistemas de pensamento que se sucedem ao longo da história da filosofia: a tradição da sofística antiga, a medieval, a do humanismo renascentista, a da modernidade, a iluminista e a romântica, por exemplo. Todas elas se caracterizam pela “[...] singularidade própria do homem que é a de ser o interrogador de si mesmo, interiorizando reflexivamente a relação sujeito-objeto por meio da qual ele se abre ao mundo exterior.” (VAZ, 2006, p. 03). Esta é a situação que precisa ser analisada. O domínio da antropologia filosófica está circunscrito à relação sujeito-objeto na qual o homem é objetivado, ao mesmo tempo em que, enquanto *objeto* de um saber possível, permanece a sua natureza de *sujeito* do conhecimento. Henrique C. de Lima Vaz, na obra *Antropologia filosófica*¹³⁸, identificou precisamente essa situação ao afirmar que a antropologia

¹³⁸ Esta obra está publicada em dois tomos, o primeiro volume contendo a Parte Histórica e a 1ª seção da Parte Sistemática, e o segundo encerrando as 2ª e 3ª seções da Parte Sistemática. Cf. VAZ, H. C. de L. *Antropologia filosófica*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006. v. 1; e VAZ, H. C. de L. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Loyola, 1992. v. 2.

filosófica pretende elaborar um discurso sobre o homem objetivado no mundo da vida e da cultura (como objeto de um saber), portanto, uma *epistemologia*, tão-somente na medida em que seja admitido primeiro e formalmente como sujeito; isto é, *ontologicamente*. No mais, esse parece ser de todo o problema de propor uma “analítica da finitude”: a confusão entre o positivo e o fundamental¹³⁹, o que será considerado mais adiante.

A presença nas expressões da cultura e na filosofia de uma *constante antropológica* é frequentemente o principal argumento para a promoção de uma antropologia filosófica, mas pode ser vista também como o resultado de um processo histórico em que a sucessão de modelos conceituais imprimiu na reflexão filosófica alguns traços dominantes sobre a imagem do homem: a greco-romana, a bíblico-cristã, a iluminista, a marxista, a existencialista, entre outras; de modo a constituir, a partir das vertentes citadas acima, uma ideia de homem que integre em torno a um centro aglutinador as variadas perspectivas colocadas em cena ao longo da tradição. Mas, em fins do século XVIII, com o rápido desenvolvimento das ciências humanas e das ciências da vida e da linguagem, o saber filosófico sobre o homem sofreu uma importante transformação que redefiniu rigorosamente o seu estatuto epistemológico¹⁴⁰ em face dessas novas disciplinas científicas, o seu alcance metodológico e a relação com os saberes empíricos sobre o homem.

A partir do século XVIII, essa idéia ocidental do homem entra em crise com o desenvolvimento das chamadas *ciências do homem* e com as profundas modificações sofridas desde então pelas sociedades ocidentais. Hoje essa *idéia do homem* perdeu de modo aparentemente definitivo a sua unidade. Como recuperar então uma certa “idéia unitária” do homem, para usar a expressão de Max Scheler? Essa é a tarefa que a Antropologia filosófica tem diante de si e para cujo cumprimento ela deve definir primeiramente, com suficiente rigor, seu próprio *método*. (VAZ, 2006, p. 141, grifo do autor).

¹³⁹ Esse problema específico se estende da filosofia moderna até a atualidade como o problema que está na base de todo o pensamento antropológico-humanista, e que Foucault analisa criticamente no livro *Les mots et les choses* como o problema de propor a partir das relações entre a Filosofia e as Ciências Humanas *uma antropologia*.

¹⁴⁰ A respeito da necessidade de redefinição do estatuto epistemológico da antropologia filosófica em face das exigências decorrentes do advento de novos saberes científicos, Henrique Vaz analisou ainda o seguinte: “Assim como na Filosofia da natureza encontramos-nos inicialmente em face do chamado ‘paradoxo da exterioridade’ ou da espacialidade do mundo a ser compreendida na interioridade do conceito, na Antropologia filosófica eleva-se logo de início o ‘paradoxo da interioridade’, ou seja, a necessidade de se compreender a intimidade do sujeito exteriorizando-a num discurso sobre o sujeito-objeto, já que não nos é facultada uma intuição ontológica (ou *numenal*, na terminologia de Kant) de nossa própria essência.” (2006, p. 04, grifo do autor).

Essa transformação histórica, que é também uma transformação metodológica e de conteúdo, assume inicialmente as características de uma *crise*, mas isso, apenas inicial e aparentemente. Porque essa crise é, com efeito, o momento negativo de um processo que terminaria na formulação e na fundação da antropologia filosófica como a disciplina responsável por elaborar sistematicamente a *ideia* de homem a partir das contribuições vindas de outras ciências, mas que carecem de uma visão unitária e transcendental. Se antes havia na filosofia uma ou várias reflexões sobre o homem, a partir de agora, com a fundação do pensamento antropológico-humanista, *uma antropologia filosófica* se tornou possível. Desse modo, a crise que poderia fazer a filosofia romper com essa imagem dogmática se revelou uma falsa crise, porque não resultou na transformação dos modos de pensar; o pensamento permanece preso e subsumido à imagem que ele produziu para si mesmo.

Inserindo-se na tradição inaugurada por Max Scheler¹⁴¹, Vaz reconhece nessa crise a oportunidade e o surgimento de um saber antropológico constituinte para a filosofia que, desde a Modernidade, não cessou de reportar a reflexão e o pensamento à subjetividade, mais precisamente ao sujeito. Essa crise apresentaria ao menos duas vertentes principais da concepção do homem na cultura ocidental: a *histórica*, que consiste no encadeamento e na justaposição de variadas imagens do homem, como a clássica, a cristã, a moderna e a contemporânea, encerrando cada qual uma variedade de noções distintas; e a *metodológica*, haja vista que o objeto e o sujeito do saber, o homem duplamente analisado, só pode ser pensado como fragmentário e dividido pelas ciências que procuram investigá-lo privilegiando este ou aquele aspecto de sua experiência, de sua natureza, de sua cultura e de sua história¹⁴². Em face da necessidade de superação dessa crise, desde o século XIX as tentativas de resposta ao problema seguem a direção aberta por duas tendências igualmente dominantes acerca de uma correta concepção do homem, alternando-se entre si conforme a predominância seja a análise

¹⁴¹ Max Scheler é considerado o filósofo que deu início à corrente da antropologia filosófica no contexto da história da filosofia contemporânea. Uma atenção especial deve ser dirigida à sua obra *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, de 1926. (A referência utilizada para consulta foi a tradução para o espanhol *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada, 1943). Nessa obra, Scheler denuncia a ausência de uma concepção unitária do homem e, portanto, aponta para a necessidade de esta concepção ser forjada por uma antropologia filosófica. Outra obra relevante de Scheler para o aprofundamento do assunto em voga é *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*: essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique. Paris: Gallimard, 1955. Também sobre esse assunto, conferir o livro de PINTOR RAMOS, A. *El humanismo de Max Scheler*: estudio de su antropología filosófica. Madrid: Editorial Catolica, 1978.

¹⁴² A respeito da investigação desse problema, uma contribuição importante é proposta por Edgar Morin em *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1973. (A referência utilizada para consulta foi a tradução para o português *O enigma do homem*: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975). Conferir ainda MORIN, E. (Org.). *L'unité de l'homme*: pour une anthropologie fondamentale. Paris: Seuil, 1974; e JOLIF, J. Y. *Comprendre l'homme*: introduction à une anthropologie philosophique. Paris: Cerf, 1967. (Para a edição brasileira, Cf. JOLIF, J. Y. *Compreender o homem*: introdução a uma antropologia filosófica. São Paulo: Herder, 1970).

natural ou a cultural. Uma é o *naturalismo*, que consiste na perspectiva filosófica que defende a tese de que a realidade material ou biológica é a instância fundamental de explicação dos fenômenos humanos, conduzindo, por isso, a reflexão sobre o homem a uma posição reducionista, ontológica e não apenas metodológica; porque significa admitir não somente uma redução da análise dos fenômenos humanos ao método empírico e formal, mas que a resposta à interrogação *o que é o homem?* deve ser buscada na realidade física que é, em última instância, a realidade fundamental de toda a natureza. Outra tendência é o *culturalismo*, um termo bastante ubíquo e genérico, mas que pretende reunir num único grupo as teses que defendem que a condição existencial do homem é portadora de uma distensão entre o “ser natural” e o “ser cultural”, reservando ao último um nível de explicação autônomo e diferenciado do primeiro. Nesse caso, qualquer redução do segundo ao primeiro seria inadequada e inverídica. “[...] Assim, a resposta à questão sobre o que é o homem fica distendida entre os dois pólos da natureza e da cultura, cada um exercendo poderosa atração sobre os conceitos com os quais a Antropologia filosófica pretende explicar o homem.” (VAZ, 2006, p. 05).

Essa é a situação problemática em face da qual se vê ameaçada a unidade da concepção do homem na atualidade, a qual está fraturada pela irrupção de diversas imagens ou ideias do homem as mais diferentes, e para a qual apontam as três tarefas fundamentais delineadas pelo programa de uma antropologia filosófica:

- [...] – a elaboração de uma *idéia do homem* que leve em conta, de um lado, os problemas e temas presentes ao longo da tradição filosófica e, de outro, as contribuições e perspectivas abertas pelas recentes ciências do homem;
- uma justificação *crítica* dessa idéia, de modo que possa apresentar-se como fundamento da unidade dos múltiplos aspectos do fenômeno humano implicados na variedade das experiências com que o homem se exprime a si mesmo, e investigados pelas ciências do homem;
- uma *sistematização* filosófica dessa idéia do homem tendo em vista a constituição de uma ontologia do ser humano capaz de responder ao problema clássico da *essência*: “O que é o homem?” (VAZ, 2006, p. 05, grifo do autor).

É possível reconhecer nessas três tarefas fundamentais, por um lado, o itinerário que servirá de programa de pesquisa para o cumprimento dos objetivos de uma

antropologia filosófica e, por outro lado, a contribuição específica filosófica em relação às pesquisas realizadas pelas ciências, empírico-formais e hermenêuticas, que promovem um estudo sobre o homem priorizando aspectos ou dimensões da experiência humana e de sua constituição natural. No primeiro caso, essas três tarefas devem ser analisadas processualmente, isto é, como o desenvolvimento da investigação filosófica em momentos ou etapas distintos, mas que o pensamento antropológico não para de reportar uns aos outros e de retomá-los sempre que preciso para garantir que a elaboração de uma *ideia do homem* seja seguida por uma justificação *crítica* e, por fim, por uma *sistematização* a qual deve ultrapassar o âmbito propriamente epistemológico da investigação em direção à constituição de uma “ontologia do ser humano”. No segundo caso, essa contribuição específica proporcionada pela reflexão filosófica reconhece na pesquisa dessas outras ciências, que também tomam o homem por seu objeto de estudo, a necessidade de seu próprio pensamento de tal modo que ela, a antropologia filosófica, promove-se numa referência infindável ao que as outras ciências fizeram de descoberta acerca do sujeito humano, mas que abandonaram à sorte do pensamento antropológico-humanista a pretensão de converter tais saberes sobre o homem em uma compreensão filosófica transcendental.

Contudo, é importante analisar que essa relação da reflexão filosófica com as ciências do homem, na medida em que está caracterizada pela emergência dos problemas reconhecidos como especificamente filosóficos, não é simplesmente portadora da possibilidade de uma antropologia, mas também do *perigo* de uma antropologia. Essa relação é inteiramente paradoxal, porque o que é argumentado em defesa de uma antropologia filosófica é, ao mesmo tempo, o que pode torná-la nula e estéril em face do objetivo pretensioso de oferecer uma explicação que unifique com a elaboração de uma *ideia do homem* os conhecimentos distintos e às vezes inconciliáveis sobre o homem. A situação é a seguinte: de um lado há o grupo das ciências *empírico-formais*, as quais promovem um estudo sobre o homem priorizando as dimensões da vida, e que mostram ser o homem um indivíduo determinado pela sua natureza física ou biológica. Por outro lado, há o grupo das ciências ditas *hermenêuticas*, haja vista que para elas a existência humana é portador de sua própria interpretação, tais como as ciências da linguagem e as ciências econômicas e sociais. Nas primeiras, a antropologia filosófica reconhece as *positividades* que tornam o homem um objeto de conhecimento científico e que pode ser escrutinado pela medicina, pela biologia, pela física e pela química. Nas outras, ela reconhece a condição do homem de ser objeto de um saber possível tão-somente na medida em que seja, formal e ontologicamente, sujeito do

conhecimento¹⁴³. Mas a antropologia filosófica não reconhece essa aporia, ao contrário, procura unificar o *positivo* ou empírico, ao *fundamental*, ou transcendental, como o campo específico da reflexão filosófica em face das ciências humanas e das ciências naturais. Essa posição é defendida, por exemplo, por Vaz

No estágio atual de nossos conhecimentos, um imenso horizonte de saber envolve o objeto-homem, desdobrando em múltiplas direções e aprofundando no sentido das explicações fundamentais a pergunta inicial “o que é o homem?” A Antropologia filosófica se propõe encontrar o centro conceptual que unifique as múltiplas linhas de explicação do fenômeno humano e no qual se inscrevam as categorias fundamentais que venham a constituir o discurso filosófico sobre o ser do homem ou constituam a Antropologia como *ontologia*. (2006, p. 06-07, grifo do autor).

Dessa situação, a antropologia extrai o programa filosófico de elaborar a concepção ou a *ideia do homem*, relacionando às reflexões filosóficas angariadas ao longo da tradição as contribuições trazidas pelas ciências do homem; de justificá-la *criticamente*, de tal modo que essa *ideia* seja apresentada como o fundamento da unidade entre os diferentes estudos sobre o fenômeno humano; e de *sistematizá-la* com o objetivo final de oferecer, ou melhor, de transformar a reflexão antropológica em uma *ontologia* do ser do homem. Por esse motivo, e com o intuito de promover esse programa filosófico, a antropologia necessita reconhecer, primeiramente, “as regiões do horizonte epistemológico” envolvidas no estudo do homem como objeto de saber. De acordo com Vaz, essas regiões são formadas, como indicado acima, pelo domínio das ciências *hermenêuticas* e o domínio das ciências *empírico-formais*, mas a elas se acrescentaria ainda um terceiro domínio, específico à antropologia filosófica, chamado de *metacientífico*, no qual se inserem a Lógica, a Epistemologia das Ciências Humanas e o campo da Antropoteoria, a qual consiste na análise e síntese da pluralidade das *imagens do homem* difundidas na cultura e que ora são de inspiração hermenêutica, ora aspiram ao estatuto empírico e positivo das ciências físicas e da natureza.

¹⁴³ Vaz argumenta a favor da tese de que essa situação, que indicamos como paradoxal, mas que se acredita ser apenas o estágio pré-filosófico dos conhecimentos válidos difundidos sobre o homem, será resolvida na unidade proporcionada pela antropologia filosófica. A esse respeito, leia-se o seguinte: “[...] A complexidade e pluralidade desses discursos sobre o homem devem, de alguma maneira, estar presentes no campo de visão da Antropologia filosófica enquanto esta se entrega à tarefa da elaboração, no nível da conceptualização filosófica, da *ideia do homem*.” (VAZ, 2006, p. 06, grifo do autor). E a respeito do enquadramento formal das ciências humanas no grupo das ciências hermenêuticas, Cf. LADRIÈRE, J. *L’articulation du sens: discours scientifique et parole de la foi*. Paris: Aubier-Montaigne, 1970.

Se considerarmos esse horizonte tão extraordinariamente amplo de conhecimentos que o homem acumulou sobre si mesmo, veremos que eles tendem a formar o que poderíamos denominar *pólos epistemológicos* ou centros de referência privilegiados segundo os quais se organiza a compreensão do homem ou se formam “imagens do homem” e que acentuam os aspectos da realidade humana investigados por esse ou aquele grupo de ciências. (VAZ, 2006, p. 07, grifo do autor).

Ora, os três polos epistemológicos são: o polo das *formas simbólicas*, situado no grupo das ciências da cultural, e os polos do *sujeito* e da *natureza* situados, respectivamente, no grupo das ciências do indivíduo e sociais, e das ciências do homem empíricas ou naturais; em relação aos quais a antropologia filosófica se vê obrigada a definir o roteiro metodológico para atingir, enfim, a ideia unitária e universal do homem. Todavia, a adoção de um ou de outro método está condicionada ao procedimento epistemológico fundamental sugerido por cada ciência considerada a mais adequada para fornecer uma explicação sobre uma ou outra dimensão do fenômeno humano. Desse modo, o método empírico-formal, ou de tipo naturalista, dá ênfase ao polo da *natureza*; o método dialético ou fenomenológico, que tem como modelo as ciências da história e do psiquismo, dá ênfase ao polo do *sujeito* enquanto ser histórico e dotado de intencionalidade; e o método de tipo hermenêutico, que tem como modelo as ciências da cultura, dá ênfase ao polo da *forma*¹⁴⁴. Contudo, a centralidade da pesquisa e do método em um desses polos ou centros de referência epistemológicos expõe a antropologia filosófica ao perigo do reducionismo, o qual deve ser evitado em vista do objetivo de oferecer uma visão unitária e integradora dos saberes acumulados sobre o homem¹⁴⁵. “[...] Caberá ao procedimento sistemático fundamental da Antropologia filosófica coordenar esses três pólos, sem que se desequilibre em favor de um deles a ordem sistemática do discurso.” (VAZ, 2006, p. 142).

¹⁴⁴ Sobre esse problema, Vaz ponderou ainda o seguinte: “Sistematicamente o discurso filosófico sobre o homem está sujeito ao risco permanente do reducionismo, na medida em que um dos pólos epistemológicos fundamentais que definem o espaço de compreensão do homem passa a imprimir uma direção privilegiada na ordem do discurso.” (2006, p. 142). Ainda a respeito desse problema, Cf. GRANGER G. G. *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Éditions Montaigne, 1960.

¹⁴⁵ Leia-se também: “Uma Antropologia integral deve tentar uma articulação entre esses três pólos que não ceda ao reducionismo e não se contente com simples justaposição, mas proceda dialeticamente, integrando os três pólos da *natureza*, do *sujeito* e da *forma* na unidade das categorias fundamentais do discurso filosófico sobre o homem.” (VAZ, 2006, p. 08, grifo do autor).

Em busca de uma explicação a mais completa sobre o homem, a antropologia filosófica argumenta, portanto, que o homem é o *objeto* e o *sujeito* do seu discurso sistemático, e que essa condição é a marca de sua originalidade, de tal modo que a investigação deverá considerar, segundo Vaz, três níveis de conhecimento sobre o homem: a *pré-compreensão*, que está formada pelo conjunto das expressões ou manifestações espontâneas que o homem forma de si mesmo nos diversos contextos histórico-culturais e que normalmente carece de uma elaboração sistemática dos conhecimentos acumulados; a *compreensão explicativa*, a qual corresponde ao conjunto das disciplinas científicas e dos saberes produzidos por essas ciências sobre o homem; e o plano da *compreensão filosófica ou transcendental*, que se oferece como condição de possibilidade das outras formas de compreensão do homem e que incorpora à investigação um nível de explicação ontológico, expresso por categorias ou conceitos filosóficos, capaz de oferecer uma resposta possível à pergunta “o que é o homem?”.

[...] A compreensão filosófica tematiza, em suma, a *experiência* original que o homem faz de si mesmo como ser capaz de dar razão (*lógon didónai*) do seu próprio ser, ou seja, capaz de formular uma resposta à pergunta: “O que é o homem?” A expressão intelectual dessa compreensão é vazada em conceitos propriamente filosóficos ou *categorias*. A tarefa que se propõe a Antropologia filosófica é identificar essas categorias, definir seu *conteúdo*, e articulá-las de modo a que se constitua com elas um discurso *sistemático*. A dificuldade maior dessa tarefa reside na própria originalidade da experiência filosófica quando tem por objeto o *sujeito* mesmo da experiência. A essa acrescentem-se as dificuldades provindas da pluralidade cultural da pré-compreensão no mundo contemporâneo e da multiplicação das *ciências do homem* que sugerem a imagem de um homem *pluriversal*. (VAZ, 2006, p. 144, grifo do autor).

Consoante aos objetivos ou à tarefa principal que deverá ser realizada por uma antropologia filosófica, Vaz se refere com insistência à condição fundamental à qual o discurso filosófico sobre o homem está permanentemente adstrito, qual seja, *a originalidade ou a especificidade da experiência filosófica*. Ao nível do itinerário metodológico da antropologia filosófica, a articulação discursiva das categorias antropológicas deverá, por ser essencial a essa tarefa, garantir que chegue ao primeiro plano da reflexão filosófica a sua especificidade: “As categorias que exprimem o sujeito devem ser articuladas de modo a manifestar o *movimento lógico* de constituição do sujeito enquanto sujeito, ou o movimento lógico que traduz a experiência antropológica original.” (VAZ, 2006, p. 147, grifo do autor). Nisso consiste precisamente que o problema fundamental que acompanha a tarefa da antropologia filosófica

é justamente a constituição das categorias¹⁴⁶ antropológicas. E, mais uma vez, Vaz recorre à pretendida originalidade da experiência antropológica para defender a necessidade de se preservar o pensamento antropológico-humanista: “A originalidade da experiência que está nos fundamentos da Antropologia filosófica consiste, portanto, na tematização do homem sujeito enquanto *sujeito*, e a Antropologia filosófica procederá justamente à objetivização conceptual e discursiva dessa subjetividade.” (VAZ, 2006, p. 145, grifo do autor).

Todavia, o problema é portador de uma equivocidade que nos parece ser esta: no caso das ciências empírico-formais ou hermenêuticas, o homem enquanto *objeto* de um saber possível está separado metodológica e epistemologicamente de sua condição de *sujeito*, isto é, de sujeito do saber científico, de modo que, objetivado em perspectivas flutuantes pelas diversas ciências que procuram compreendê-lo, é possível estudá-lo nas suas manifestações culturais e sociais, linguísticas e literárias, naturais e biológicas. E o homem apenas existe na medida em que essas dimensões da existência e da experiência o constituem historicamente. Contudo, não é esse o caso da reflexão antropológica da filosofia. Esta pretende converter a exterioridade do conhecimento sobre o homem enquanto objeto de um saber científico possível naquilo que Vaz identifica como próprio à *originalidade da experiência antropológica fundamental*, isto é, a autocompreensão ou a afirmação tornada princípio de que “[...] é só no nível da compreensão filosófica que o sujeito é tematizado *como sujeito*.” (VAZ, 2006, p. 146, grifo do autor).

[...] Com efeito, a compreensão filosófica é uma autocompreensão do homem na qual sujeito e objeto se entrecruzam epistemologicamente, pois o que é nela tematizado ou objetivizado é justamente o conteúdo ontológico no qual está a resposta à pergunta sobre a possibilidade radical do *sujeito como sujeito*: o que é o homem? A própria formulação dessa pergunta faz emergir a subjetividade, tematizada como tal no próprio coração da compreensão filosófica. [...] Nesse sentido, a Antropologia filosófica é irrevogavelmente socrática. Ela não é um *saber sobre* o sujeito, mas deve ser um saber *do* sujeito, ou seja, um saber especificado pela intenção do homem – do *filósofo* como intérprete da humanidade – de conhecer-se formalmente como *sujeito*. Assim, o ato do conhecimento filosófico – da experiência e de sua expressão discursiva – é, na Antropologia filosófica, a atualização de um saber de si mesmo – um *dar razão* de si mesmo – que é constitutivo do

¹⁴⁶ Vaz emprega o termo “categoria” na acepção de atributo fundamental que exprime o *ser* mesmo do sujeito, portanto, a sua estrutura ontológica: “[...] Com efeito, na constituição da categoria deve-se exprimir em seu nível mais fundamental o saber do *sujeito* sobre si mesmo, isto é, não segundo a concretude *empírica* própria da pré-compreensão, nem segundo a forma *abstrata* própria da compreensão explicativa, mas segundo aquela que podemos denominar concretude *conceptual* ou *ontológica*, própria da compreensão filosófica.” (2006, p. 147, grifo do autor).

homem como homem e o distingue da coisa, da planta, do animal. A organização sistemática desse saber não delimita objetivamente uma esfera apenas de manifestação do ser homem (caso das ciências humanas), mas deve exprimir, no nível da conceptualização filosófica, o *processo real e total* do seu autoconstituir-se como *sujeito*. (VAZ, 2006, p. 144-145, grifo do autor).

Entretanto, pensamos que não é suficiente à antropologia filosófica argumentar, em sua defesa, que ao falar da experiência antropológica original ou fundamental – “o *processo real e total* de seu autoconstituir-se como *sujeito*” – não se trata da noção de sujeito e de subjetividade no sentido abstrato, metafísico ou idealista à parte a existência concreta do homem no mundo. Ao contrário, quer-se pensá-lo como sujeito historicamente determinado e condicionado pelas relações que o objetivam no mundo da vida ou da sociedade; mas, no fim, é o sujeito, essa concepção molar e totalitária, que uma antropologia filosófica não quer deixar de pensar, que não pode renunciar por correr permanentemente o risco de, ao renunciá-la, renunciar a si mesma. Contudo, Vaz persiste nessa empresa filosófica e afirma que as dimensões dessa experiência antropológica estão formadas por três situações que caracterizam a finitude ou a existência finita do homem tomado na sua relação com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo:

[...] As dimensões da situação humana fundamental são as dimensões da experiência filosófica que se traduzirá conceptualmente no discurso da Antropologia filosófica. [...] E essas três dimensões – Natureza, Sociedade, Eu – definem o espaço da experiência filosófica fundamental que a Antropologia filosófica deve tematizar. (VAZ, 2006, p. 145-146).

Prova disso é a maneira com que o discurso filosófico que essa antropologia pretende realizar admite a centralidade da compreensão transcendental no exame da experiência real e concreta, e a proeminência da posição de *sujeito* que o homem ocupa em toda a extensão do pensamento, de tal modo eminentemente fundamental que apenas pode se oferecer como *condição de possibilidade* para a experiência e para o conhecimento. Esse nos parece ser o caso da elaboração das categorias ou conceitos fundamentais da antropologia filosófica, haja vista se oferecerem como a formalização ou a expressão transcendental do saber do homem sobre si mesmo enquanto *sujeito*. A esse respeito, portanto, da constituição das categorias antropológicas, Vaz elaborou um amplo e complexo sistema para articular o

programa metodológico da antropologia filosófica ao processo de composição das categorias ou dos conceitos fundamentais próprios a esse discurso filosófico. No primeiro caso, o itinerário metodológico proposto está assente na definição dos três momentos ou estágios da análise aristotélica do saber, quais sejam, o *objeto*, o *conceito* (ou expressão noética) e o *discurso*. No segundo caso, esse processo é chamado de “conceptualização filosófica” e está compreendido igualmente pelo desenvolvimento de três etapas: o momento *aporético*, que corresponde à determinação do objeto e se subdivide em *aporética histórica* e *aporética crítica*; a elaboração da *categoria* ou dos conceitos filosóficos; e a *dialética*, que pretende ser um conhecimento ou discurso específico sobre as categorias¹⁴⁷.

No entanto, além de ser um atributo fundamental que exprime o *ser* do homem, a *categoria* deve ser precisamente o conceito que revele, de acordo com uma determinada forma de mediação, certo aspecto ou característica fundamental do *ser* do homem enquanto *sujeito*. E esse caráter de mediação é irremediavelmente a condição que qualifica a experiência antropológica fundamental e que Vaz identifica em três níveis de mediação constitutivos do ser do homem como *sujeito*: a mediação *empírica*, a qual corresponde ao plano da pré-compreensão e às expressões do homem na cultura não sistematizadas cientificamente, mas que revela um entendimento que os indivíduos elaboram livremente da experiência de viver no mundo; a mediação *abstrata*, que corresponde à dimensão da compreensão explicativa produzida pelas ciências e que resulta em conhecimentos elaborados metódica e sistematicamente; e a mediação *transcendental*, que se situa no plano da compreensão filosófica e que resulta na elaboração das categorias antropológicas fundamentais. “[...] Assim sendo, o problema do *sujeito* na pré-compreensão, nas ciências do homem e na Antropologia filosófica, reside na elucidação dessa *mediação subjetiva* que permite ao homem afirmar-se como sujeito, ou seja, como movimento dialético de passagem da Natureza à Forma.” (VAZ, 2006, p. 148, grifo do autor)¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Não é nosso objetivo analisar integralmente o percurso metodológico, o processo de composição e a estrutura das categorias antropológicas sugeridos por Henrique Vaz. Sobre esse assunto, consultar a *Parte Sistemática* de sua obra *Antropologia filosófica*, escrita em dois volumes, cuja referência está indicada na bibliografia deste trabalho de tese. Nessa obra, extensa em detalhes e em erudição, o autor expõe com a precisão e o rigor filosófico com os quais ele ficou conhecido as partes e os argumentos que formam o conjunto teórico e metodológico da antropologia filosófica. Aliás, convém aqui lembrar que a razão por utilizarmos essa sua obra é justamente a profusão conceitual com a qual ela recebe e sintetiza em uma obra filosófica própria o que a tradição acumulou sobre essa disciplina específica.

¹⁴⁸ A respeito da relação fundamental de mediação em que se constitui ontologicamente o sujeito, leia-se também o seguinte: “O homem, pois, desde o ponto de vista de sua contingência ou de seu *acontecer*, é todo *natureza ou dado*; desde o ponto de vista de sua constituição essencial ou do seu *ser* (de sua estrutura ontológica),

4. O antropológico e a educação

Dedicamos, pois, a exposição deste capítulo à argumentação analítica do modo como a configuração antropológico-humanista do pensamento – a Antropologia como *analítica do homem* – delinea-se no âmbito dos estudos filosóficos da educação, isto é, como concepção fundamental que identifica, prioritariamente, a filosofia da educação com um tipo e emprego particulares de *antropologia filosófica*. Descobrimos, com efeito, que essa concepção da filosofia moderna procura definir a educação como a realização de um *projeto antropológico fundamental*, a partir do qual fosse possível elaborar uma *imagem do homem* a educar e com vista à elucidação do sentido da educação como *mediação* da existência histórico-cultural do homem no mundo.

A admissão, portanto, dessa *imagem antropológica do pensamento* apenas poderia resultar na confirmação de uma *configuração antropológica* para a filosofia da educação no contemporâneo, tal como pudemos verificar na apresentação crítica dos trabalhos de Adalberto Dias de Carvalho e de Antônio Joaquim Severino, uma vez que neles encontramos, a título de exemplo, os pressupostos filosóficos que admitem e justificam a apresentação de esta filosofia nos termos de uma *configuração antropológica do pensamento filosófico-educacional*. De resto, a essa análise se sucedeu a exposição do objeto e método da antropologia filosófica, especialmente com o objetivo de fazer compreender em que termos essa disciplina define a tarefa contemporânea da filosofia da educação.

Sabemos, todavia, que essa situação que caracteriza em grande parte a definição contemporânea da filosofia da educação, nela compreendidos inclusive o seu método e objetivos, não é condição histórica apenas particular a essa matéria; mas corresponde, como explica Foucault, à configuração do pensamento filosófico que se estende

é todo *forma* ou *expressão*: e movimento incessante de passagem ou de *mediação* entre a natureza e a forma, como tal, é *sujeito*. A Natureza é uma profusão infinita de formas, mas essas formas não têm em si mesmas o princípio de sua livre automanifestação, próprio do homem. Elas são *manifestadas* segundo as leis universais da própria Natureza. Somente o homem se automanifesta ou se dá a si mesmo sua própria *expressão* enquanto homem. Nesse movimento de automanifestação consiste propriamente a sua *subjetividade*, o seu Eu. Na perspectiva dessa subjetividade propriamente humana, impõe-se a distinção entre a *percepção* que nos é comum com os animais, e a *apercepção* que nos é própria e nos situa como *sujeitos* em face do *objeto*. (VAZ, 2006, p. 147, grifo do autor).

da modernidade até o presente a registros próprios de uma concepção dogmática da filosofia, de tal modo que a possibilidade de escapar à ortodoxia de pensamento de que essa *imagem antropológica* é portadora consiste, precisamente, na necessidade de romper com a representação enquanto paradigma do pensamento filosófico na atualidade.

A respeito dessa situação problemática do pensamento filosófico na atualidade, Foucault ponderou que

A Antropologia constitui talvez a disposição fundamental que comandou e conduz o pensamento filosófico desde Kant até nós. Disposição essencial, pois que faz parte de nossa história; mas em via de se dissociar sob nossos olhos, pois começamos a nela reconhecer, a nela denunciar de um modo crítico, a um tempo, o esquecimento da abertura que a tornou possível e o obstáculo tenaz que se opõe obstinadamente a um pensamento por vir. (1966a, p. 353-354, tradução nossa)¹⁴⁹.

Sabemos, igualmente, que a filosofia moderna ao indicar o aparecimento de um domínio de questionamentos sobre o homem na tradição da cultura ocidental fez surgir, como concepção fundamental à formação histórica desse novo regime de saber, o conceito de *finitude humana*, e é a partir dessa *épistémè*, a qual Foucault chamou de “analítica da finitude”, que se tornou possível a propositura de uma configuração filosófica – isto é, *antropológica* – específica às ciências humanas na atualidade; sendo este também o caso da filosofia da educação, como procuramos investigar prioritariamente neste capítulo. Desse modo, não é mais com base em uma concepção essencialista do sujeito, de uma *natureza humana* concebida abstratamente, e nem, por outro lado, com base em uma concepção racionalista e naturalista que doravante se inscreve na história a pesquisa pelo conhecimento e o ser do homem; ao contrário, é a partir da condição positiva dos saberes científicos que tomam o homem naquilo que ele tem de empírico, desse *a priori histórico* que não é senão a *finitude do homem*, que vemos delinear-se para o pensamento contemporâneo o estudo filosófico da existência humana e de sua realização histórica.

Foucault considerou que

¹⁴⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "L'Anthropologie constitue peut-être la disposition fondamentale qui a commandé et conduit la pensée philosophique depuis Kant jusqu'à nous. Cette disposition, elle est essentielle puisqu'elle fait partie de notre histoire; mais elle est en train de se dissocier sous nos yeux puisque nous commençons à y reconnaître, à y dénoncer sur un mode critique, à la fois l'oubli de l'ouverture qui l'a rendue possible, et l'obstacle têtue qui s'oppose obstinément à une pensée prochaine."

A antropologia como analítica do homem teve indubitavelmente um papel constituinte no pensamento moderno, pois que em grande parte ainda não nos desprendemos dela. Ela se tornara necessária a partir do momento em que a representação perdera o poder de determinar, por si só e num movimento único, o jogo de suas sínteses e de suas análises. Era preciso que as sínteses empíricas fossem asseguradas em qualquer outro lugar que não na soberania do “Eu penso”. Deviam ser requeridas onde precisamente essa soberania encontra seu limite, isto é, na finitude humana do homem – finitude que é tanto a da consciência quanto a do indivíduo que vive, fala, trabalha. Kant já formulara isso na *Lógica* quando acrescentará à sua trilogia tradicional uma última interrogação: as três questões críticas (o que posso eu saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar?) acham-se então reportadas a uma quarta e postas, de certo modo, “à sua custa”: *Was ist der Mensch?* (1966a, p. 351-352, tradução nossa)¹⁵⁰.

Tratava-se, então, de uma mudança radical na configuração moderna dos saberes empíricos sobre o homem, mas a sua maior contribuição estaria por ser revelada nos desdobramentos que a concepção de uma antropologia como *analítica do homem* operaria no campo dos estudos filosóficos. Admitindo-se para o caso o asserto de Spinoza¹⁵¹, de que o signo ou afecto corresponde ao estado de um corpo que tenha sofrido a ação de outro corpo, concluiríamos forçosamente que, por esse motivo, o signo é sempre um *efeito*; isto é, uma *affectio*. Isso quer dizer, de outro modo, que apenas conhecemos a natureza do corpo afetante pelos efeitos ou vestígios que indicam a natureza do corpo afetado, ou seja, conhecemos nossas afecções pelas ideias que delas formamos. Este parece ser o caso, é claro, por derivação do sentido, que caracteriza o que ocorreu com a filosofia na modernidade quando do aparecimento de uma configuração ou *imagem antropológica* para o pensamento. Falamos, nesse sentido, por analogia.

¹⁵⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "L'anthropologie comme analytique de l'homme a eu, à coup sûr, un rôle constituant dans la pensée moderne puisque pour une bonne part encore nous n'en sommes pas détachés. Elle était devenue nécessaire à partir du moment où la représentation avait perdu le pouvoir de déterminer à elle seule et dans un mouvement unique le jeu de ses synthèses et de ses analyses. Il fallait que les synthèses empiriques fussent assurées ailleurs que dans la souveraineté du « Je pense ». Elles devaient être requises là où précisément cette souveraineté trouve sa limite; c'est-à-dire dans la finitude de l'homme, – finitude qui est aussi bien celle de la conscience que celle de l'individu vivant, parlant, travaillant. Cela, Kant l'avait déjà formulé dans la *Logique* lorsqu'il avait ajouté à sa trilogie traditionnelle une ultime interrogation : les trois questions critiques (que puis-je savoir? que dois-je faire? que m'est-il permis d'espérer?) se trouvent alors rapportées à une quatrième, et mises en quelque sorte « à son compte » : *Was ist der Mensch?* " (Grifo do autor).

¹⁵¹ Cf. SPINOZA, B. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 159-259. A presente tradução, de Tomaz Tadeu, trata-se de uma edição bilingue que reúne em um único volume os cinco livros ou partes que compõem a *Ética* de Spinoza. Para a referência que fizemos no texto, dirigimo-nos à Terceira Parte – *A origem e a natureza dos afetos*.

Essa é a questão que percorre desde a modernidade até o contemporâneo o pensamento filosófico: ao invés de a *finitude humana* imposta pelo que as ciências positivas descobriram acerca do homem, sobre sua empiricidade, e que no mais impunha restrições ao alcance filosófico de uma concepção metafísica do humano, os signos ou *efeitos* dessa descoberta inauguraram para o campo da filosofia um tipo inteiramente diferente de concepção filosófica do pensamento, a qual passou a reconhecer precisamente na radicalidade da existência empírica do homem, de sua *finitude*, a condição transcendental, isto é, fundamental, para que houvesse qualquer proposição possível para o conhecimento do ser do homem. A filosofia tornava-se, então, uma *antropologia*, e com base na tarefa de realizar uma analítica da finitude propunha-se, para todos os efeitos e ulteriormente, uma *analítica do homem* e de tudo o que podia ser acrescentado ou derivado de sua existência. Renovava-se, assim, no lugar de um dogmatismo metafísico de tipo racionalista, já denunciado por Kant, a *imagem* ainda e inteiramente dogmática do pensamento, que é a *configuração antropológica* da filosofia.

Essa confusão entre o empírico e o transcendental constituía para a filosofia, naquilo que ela poderia se equivaler às descobertas precipitadas pelas ciências do homem, uma reflexão de tipo misto que caracterizou doravante o pensamento filosófico contemporâneo, qual seja: que se formava naquela ocasião uma investigação de natureza antropológica na qual as ciências humanas fossem admitidas como práticas ou discursos que definem o homem como *objeto* de um saber possível, e que o analisam nas relações fundamentais com a vida, o trabalho e a linguagem; enquanto que, no campo da reflexão filosófica, via-se formar outra frente de trabalho, mais fundamental, e que o admitia como *sujeito* e fundamento de todas essas positivities. Tratava-se, na verdade, como disse Foucault, de

[...] uma reduplicação empírico-crítica pela qual se tenta fazer valer o homem da natureza, da permuta ou do discurso como o fundamento de sua própria finitude. Nessa Dobra, a função transcendental vem cobrir, com sua rede imperiosa, o espaço inerte e sombrio da empiricidade; inversamente, os conteúdos empíricos se animam, se refazem, erguem-se e são logo subsumidos num discurso que leva longe sua presunção transcendental. Eis que nessa Dobra a filosofia adormeceu num sono novo; não mais o do Dogmatismo, mas o da Antropologia. (1966a, p. 352, tradução nossa)¹⁵².

¹⁵² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] un redoublement empirico-critique par lequel on essaie de faire valoir l'homme de la nature, de l'échange, ou de discours comme le fondement de sa propre finitude. En ce Pli, la fonction transcendantale vient recouvrir de son réseau impérieux l'espace inerte et gris de l'empiricité;

Este é o problema, da repetição do positivo no fundamental e que no essencial constitui a filosofia como *analítica da finitude*, que será retomado no último capítulo desta tese e que irá compor, na qualidade de problema fundamental, a crítica à *imagem antropológica do pensamento*. Essa reflexão filosófica de nível misto é, ademais, portadora de uma equivocidade incontornável que consiste precisamente na operação de tomar o conhecimento empírico, desde que concernente ao homem, como campo possível de análise para a filosofia; mas de uma análise que é, do mesmo modo, uma *analítica* enquanto finitude fundamental sobre a qual repousa o próprio fato da existência empírica do homem, não obstante vê-se abrir sobre essa positividade a rede imperiosa da reflexão transcendental. Foucault encerra a sua crítica ao reconhecer que a *antropologia* é o desdobramento na modernidade do dogmatismo:

[...] A configuração antropológica da filosofia moderna consiste em desdobrar o dogmatismo, reparti-lo em dois níveis diferentes que se apoiam um no outro e se limitam um pelo outro: a análise pré-crítica do que é o homem em sua essência converte-se na analítica de tudo o que pode dar-se em geral à experiência do homem. (FOUCAULT, 1966a, p. 352, tradução nossa)¹⁵³.

Compreendemos, por fim, porque se torna um problema igualmente incontornável propor uma concepção de filosofia da educação em termos de uma configuração antropológica do pensamento – isto é, enquanto elaboração de um programa filosófico de elucidação do sentido da educação e da existência humana, prioritariamente da noção de *sujeito* da educação, e com vista à elaboração de uma *imagem do homem* a educar; precisamente, porque, ela não pode permanecer imune à crítica dirigida aos problemas de que essa concepção filosófica é portadora. Isso quer dizer também que, uma vez permanecendo indissociável a sua pertença a essa configuração antropológica da filosofia, apenas se poderia

inversement, les contenus empiriques s'animent, se redressent peu à peu, se mettent debout et sont subsumés aussitôt dans un discours qui porte au loin leur présomption transcendante. Et voilà qu'en ce Plî la philosophie s'est endormie d'un sommeil nouveau; non plus celui du Dogmatisme, mais celui de l'Anthropologie."

¹⁵³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] La configuration anthropologique de la philosophie moderne consiste à dédoubler le dogmatisme, à le répartir à deux niveaux qui s'appuient l'un sur l'autre et se bornent l'un par l'autre : l'analyse précritique de ce qu'est l'homme en son essence devient l'analytique de tout ce qui peut se donner en général à l'expérience de l'homme."

reconhecer, no limite possível para uma reflexão filosófico-educacional, a *imagem antropológico-humanista do pensamento*¹⁵⁴.

Mas, como Foucault preferirá dizer a respeito do esforço contemporâneo desse “desenraizamento” da antropologia, a crítica possível a essa imagem dogmática do pensamento é o limiar contemporâneo a partir do qual a filosofia pode recomeçar a pensar; isto é, não é mais nem menos “[...] do que o desdobrar de um espaço onde, enfim, é de novo possível pensar.” (1966a, p. 353, tradução nossa)¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Foucault reclama ainda que a possibilidade de escapar às armadilhas que essa configuração antropológica da filosofia encerra é, ao mesmo tempo, a necessidade de romper com o dogmatismo e a ortodoxia de pensamento. E ele reconhece o primeiro esforço de rompimento na modernidade com essa *imagem dogmática do pensamento* na experiência de Nietzsche: "Pour réveiller la pensée d'un tel sommeil – si profond qu'elle l'éprouve paradoxalement comme vigilance, tant elle confond la circularité d'un dogmatisme se dédoublant pour trouver en lui-même son propre appui avec l'agilité et l'inquiétude d'une pensée radicalement philosophique –, pour la rappeler à ses possibilités les plus matinales, il n'y a pas d'autre moyen que de détruire jusqu'en ses fondements le « quadrilatère » anthropologique. On sait bien, en tout cas, que tous les efforts pour penser à nouveau s'en prennent précisément à lui : soit qu'il s'agisse de traverser le champ anthropologique et, s'arrachant à lui à partir de ce qu'il énonce, de retrouver une ontologie purifiée ou une pensée radicale de l'être; soit encore que, mettant hors circuit, outre le psychologisme et l'historicisme, toutes les formes concrètes du préjugé anthropologique, on essaie de réinterroger les limites de la pensée et de renouer ainsi avec le projet d'une critique générale de la raison. Peut-être faudrait-il voir le premier effort de ce déracinement de l'Anthropologie, auquel sans doute est vouée la pensée contemporaine, dans l'expérience de Nietzsche : à travers une critique philologique, à travers une certaine forme de biologisme, Nietzsche a retrouvé le point où l'homme et Dieu s'appartiennent l'un l'autre, où la mort du second est synonyme de la disparition du premier, et où la promesse du surhomme signifie d'abord et avant tout l'imminence de la mort de l'homme. En quoi Nietzsche, nous proposant ce futur à la fois comme échéance et comme tâche, marque le seuil à partir duquel la philosophie contemporaine peut recommencer à penser; il continuera sans doute longtemps à surplomber son cheminement." (1966a, p. 352-353).

¹⁵⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] que le dépli d'un espace où il est enfin à nouveau possible de penser."

Parte II – Acontecimento e Filosofia

No que se segue agora à investigação do *paradigma antropológico* na filosofia da educação é que vemos se completar a segunda parte do título desta pesquisa de tese: ***do antropológico ao acontecimento na educação.***

Nesse sentido, se na primeira parte da pesquisa foi importante realizar uma análise da *configuração antropológica da filosofia* e uma crítica à *concepção antropológico-humanista do pensamento* predominante nas reflexões sobre a educação, procuramos nessa segunda e última parte da tese desenvolver outra possibilidade para pensar o exercício do pensamento filosófico no campo da educação: propomos, nesses termos, delinear a diferença conceitual radical de uma *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação com a renovação do pensamento que se pode propor a partir de uma filosofia não mais pautada pelo *antropológico*, mas pelo *signo do acontecimento*.

Capítulo 3 – Para *pensar* a educação: crítica à imagem antropológica do pensamento

Explicávamos, logo na Introdução, que o objetivo desta pesquisa de tese era o de realizar um exercício de pensamento em que a filosofia da educação fosse pensada no deslocamento entre duas concepções distintas a respeito da natureza e do modo de pensar ou exercer a filosofia e, por conseguinte, de pensar filosoficamente a educação: por um lado, a *imagem antropológica do pensamento*, e que enquanto uma filosofia do *Mesmo* permaneceria sendo essencialmente uma filosofia da representação; e, por outro, a renovação ou a abertura da filosofia para uma *nova imagem* do pensamento ou um pensamento *sem imagem*, isto é, sem postulados ou pressupostos: um *pensamento do acontecimento*.

Contudo, a respeito desses pontos singulares de diferenciação do pensamento, perguntamo-nos uma vez mais: o que na realidade se desloca entre essas duas concepções? É o próprio pensamento, o exercício filosófico do pensamento é que está em movimento, imerso em um processo de deslocamento entre um exercício dogmático da filosofia que faz dela a propositura fundamental de uma *analítica da finitude*, porquanto a admissão do *antropológico* como configuração do pensamento; e um exercício do pensamento que traz ao primeiro plano de análise o *puro devir* – o *acontecimento* – e a *identidade infinita* do pensamento, para assim nos permitir realizar a experiência de uma *démarche*: a experiência da *gênese do ato de pensar no pensamento*.

1. Assim, pois a *questão*: a gênese do pensar no pensamento

Chegados até aqui, resta-nos agora traçar o plano final de redação do trabalho de pesquisa a respeito não do que ainda falta por realizar a título próprio de uma solução aos problemas que fizemos aparecer ao longo da escrita, o que é de certo modo esperado conquanto previsível demais¹⁵⁶; mas do que gostaríamos de dizer, na verdade, do que precisamos dizer para completar ou reavivar o sentido, isto é, a atribuição de direção e projeção para a escrita, e que indicamos sumariamente na Introdução como um *ato de pensamento*: ao modo de uma *experimentação* e uma *problematização* do pensamento.

Nesse sentido, a questão que importa nesse instante à pesquisa é aquela em que está posto em uma relação de objetivação o próprio *exercício do pensamento*, e se nesse longo trajeto percorrido com o objetivo de delinear uma crítica à configuração ou à *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação descobrimos, após tudo, o quanto essa atividade filosófica é ainda devedora da concepção de antropologia como *analítica do homem*, era com o intuito de esclarecer, e agora podemos fazê-lo, a que se refere a natureza extraproposicional dos problemas enfrentados: a questão é, de outro modo, o próprio *pensamento*; isto é, a possibilidade de investir a pesquisa em face da questão que é urgente analisar: a *gênese do pensar no pensamento*.

¹⁵⁶ Com isso queremos esclarecer que algo se passa hoje com a filosofia que impede perfeitamente que o novo e a criação surjam no pensamento; talvez, algo da ordem do que Foucault chamou de uma *analítica da verdade* (2001b, p. 1506-1507). É como se os problemas que são colocados, que desafiam os saberes constituídos, só pudessem ser apresentados a partir e segundo a forma de soluções viáveis e definidas previamente para que, no momento seguinte, a propositura de determinado problema pudesse enfim valer indefinidamente para as épocas. Falamos, nesse sentido, de certa precedência real, não obstante lógica, das respostas em face das perguntas; das soluções em face dos problemas; dos resultados em face da pesquisa; da pura determinação em face do indeterminado. E, em conformidade com esse estado de coisas, concluímos apressadamente que as condições para que o pensamento ocorra sejam maiores que o condicionado, e que aquilo que está condicionado na forma de *questão* ou de *problema* deva ser dito eminentemente das soluções; esta é, pois, a prerrogativa de uma anterioridade lógica e formal, nos termos de uma escolástica tardia em relação ao contemporâneo, que define a natureza dos problemas solucionáveis ou inconclusos; indeterminados, indefinidos ou bem colocados. Influenciados por tal juízo com pretensões à verdade, cometemos o mais terrível dos julgamentos: sentenciamos o pensamento ao que é apenas possível, o pensamento aprisionado ao já pensado, medido e estipulado pela representação. Mas não é precisamente contra essa tomada de decisão que propomos considerar o pensamento como uma *experimentação* e uma *problematização*?

Sobre isso dizemos que Foucault talvez tenha sido, entre os seus contemporâneos, o filósofo que mais bem compreendeu que a tarefa de uma filosofia do porvir deveria assumir as feições de um trabalho crítico do pensamento como diagnóstico da atualidade, o que ele apropriadamente chamou de *ontologia do presente* (2001b, p. 1506) ou de *ontologia crítica de nós mesmos* (2001b, p. 1396); e que enquanto atividade filosófica de investigação do presente, de análise da constituição histórica de nossa subjetividade, apenas poderia se apresentar na forma de uma atitude crítica como *problematização* do pensamento. No mais, esta é a única contribuição que Foucault poderia prometer a uma filosofia então lastreada por um *estudo dos modos de problematização*: a possibilidade do enfretamento com as questões, com as práticas históricas e com os acontecimentos que agem nos processos de constituição de nossa subjetividade; e, por esse motivo, uma ontologia histórica sobre a nossa constituição como sujeitos de experiência.

O próprio Foucault reconheceu, ao fazer uma referência remissória às suas publicações, que a noção que unificava todos os estudos por ele realizados desde *Histoire de la folie* é a de *problematização*, embora ele não a tivesse ainda isolado suficientemente, tal como ele viria a fazer, depois, nos trabalhos da década de 1980. Em *Le souci de la vérité* (1984g), por exemplo, Foucault esclarece que

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (2001b, p. 1489, tradução nossa)¹⁵⁷.

Ao pensar desse modo, estaríamos autorizados a conceber o trabalho filosófico de Foucault, a título próprio de uma ontologia do presente, como uma *ontologia histórica de nós mesmos*. E a respeito da estrutura e organização de esta interpretação genealógica, Foucault delineava em *À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours*

¹⁵⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Problématisation ne veut pas dire représentation d'un objet préexistant, ni non plus création par le discours d'un objet qui n'existe pas. C'est l'ensemble des pratiques discursives ou non discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux e le constitue comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc.)."

(1984e), em sentido remissivo e ao modo de uma revisão, três domínios de estudo possíveis à investigação filosófica admitida a forma da pesquisa como diagnóstico da atualidade:

[...] Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade, por meio da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento; em seguida, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder por meio do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; enfim, uma ontologia histórica em relação à moral por meio da qual nos constituímos como agentes éticos.

Portanto, três eixos são possíveis para a genealogia. Todos os três estavam presentes, embora de uma forma um tanto confusa, em *História da loucura*. Eu estudei o eixo da verdade em *Nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*. Eu desenvolvi o eixo do poder em *Vigiar e Punir*, e o eixo moral em *História da sexualidade*. (FOUCAULT, 2001b, p. 1437, tradução nossa)¹⁵⁸.

Com efeito, falávamos entrementes à Introdução, que Deleuze¹⁵⁹ nos fez lembrar algo fundamental no estudo que dedicara à compreensão da filosofia de Michel Foucault, e o fez de um modo tal que até nos parecia revelar algo que Foucault lhe tivesse dito secretamente, ao modo de uma confissão entre amigos, que apesar das idas e vindas sobre as questões do sujeito com relação à verdade, ao poder e consigo, era o *pensamento*, o exercício do pensamento como *problematização* e *experimentação* que interessava a Foucault¹⁶⁰ e

¹⁵⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] D'abord, une ontologie historique de nous-mêmes dans nos rapports à la vérité, qui nous permet de nous constituer en sujet de connaissance ; ensuite, une ontologie historique de nous-mêmes dans nos rapports à un champ de pouvoir, où nous nous constituons en sujets en train d'agir sur les autres ; enfin, une ontologie historique de nos rapports à la morale, qui nous permet de nous constituer en agents éthiques. Donc trois axes sont possibles pour une généalogie. Tous les trois étaient présents, même d'une manière un peu confuse, dans l'*Histoire de la folie*. J'ai étudié l'axe de la vérité dans la *Naissance de la clinique* et dans *L'Archéologie du savoir*. J'ai développé l'axe du pouvoir dans *Surveiller et Punir*, et l'axe moral dans l'*Histoire de la sexualité*." (Grifo do autor).

¹⁵⁹ Cf. DELEUZE, 1988, p. 124. Em outro trabalho, *Pourparlers* (1990), comentando a confirmação indispensável para a sua própria filosofia o que ele escrevera em *Foucault* (1986), Deleuze explicou o seguinte: "O livro que fiz não é de história da filosofia, é um livro que eu gostaria de ter feito com ele, com a idéia que tenho dele e com minha admiração por ele." (1992a, p. 188). Por esse motivo, e escrevendo de uma forma livre, quase experimental, completou o que mais despertava nele a admiração por Foucault: "[...] Ele suscitava medo, isto é, só com sua existência impedia a impudência dos imbecis. Foucault preenchia a função da filosofia definida por Nietzsche, 'incomodar a besteira'. Nele, o pensamento é como um mergulho que traz sempre algo à luz. É um pensamento que faz obras, e de repente se distende como uma mola. No entanto, não creio que Leibniz tenha tido alguma influência especial sobre ele. Mas uma frase de Leibniz lhe convém particularmente: eu acreditava ter chegado ao porto, mas fui lançado de volta ao mar. Os pensadores como Foucault procedem por crises, abalos, há neles algo de sísmico." (1992a, p. 188).

¹⁶⁰ Falamos, evidentemente, a partir de Deleuze e de seu ponto de vista, mas em relação ao qual damos também o nosso assentimento. O próprio Foucault nos autoriza a inferir de seus últimos trabalhos, destacadamente *What is Enlightenment?*, *Polémique, politique et problématisations*; e *Le souci de la vérité*, todos datados de 1984, que a atividade filosófica como o estudo dos modos de problematização norteava as suas escolhas e a conduta em face dos desafios supervenientes de seu problema geral de pesquisa. Por força de este esclarecimento, se o trabalho

que, ademais, o levaria a esclarecer, sobretudo nos dois últimos anos de sua vida, que seu trabalho filosófico tinha a ver precisamente com isso: “O estudo dos (modos de) *problematizações* (isto é, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1396, tradução nossa)¹⁶¹. Contudo, assim entendemos, era o pensamento filosófico de Deleuze que estava inteiramente modificado pelo que ele dizia de Foucault, mas que parecia dizer, para todos os efeitos, de seu próprio trabalho e de si mesmo.

Com base nessa justificação conceitual, apresentamos na sequência o exercício filosófico do pensamento como *diagnóstico da atualidade* e a concepção de filosofia como *arte das superfícies*, desenvolvidos, respectivamente, por Foucault e por Deleuze, como as duas frentes de trabalho abertas pela investigação que fizemos do *paradigma antropológico* na filosofia da educação, as quais passam a compor a pesquisa a título próprio de possibilidades para um exercício inventivo do pensamento, desse modo não mais limitado aos postulados ou pressupostos de uma *imagem antropológica do pensamento*, mas perscrutado na diferença radical com o que se poderá propor à educação a partir de uma filosofia não mais pautada pelo *antropológico*, mas pelo *signo do acontecimento*.

filosófico de Foucault volta-se, pois, constantemente ao problema das *relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência* (FOUCAULT, 2001b, p. 1550), tanto mais importaria destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de sua constituição como problema central de sua filosofia. Com efeito, não foram poucas as referências feitas por Foucault em relação ao exercício de pensamento que ele passaria a chamar, nos dois últimos anos de sua vida, de *ontologia histórica e crítica de nós mesmos*. Em *Le sujet et le pouvoir* (1982a), por exemplo, Foucault esclarece que “Les idées dont j’aimerais parler ici ne tiennent lieu ni de théorie ni de méthodologie. Je voudrais dire d’abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n’a pas été d’analyser les phénomènes de pouvoir ni de jeter les bases d’une telle analyse. J’ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l’être humain dans notre culture ; j’ai traité, dans cette optique, des trois modes d’objectivation qui transforment les êtres humains en sujets.” (2001b, p. 1041-1042); para um pouco mais a frente esclarecer, por fim, os contornos gerais de suas pesquisas: “Ce n’est donc pas le pouvoir, mais le sujet, qui constitue le thème général de mes recherches.” (2001b, p. 1042). Em *L’éthique du souci de soi comme pratique de la liberté* (1984j), inclusive, Foucault reitera, mas em noutro sentido, o projeto de seu trabalho filosófico: “En réalité, ce fut toujours mon problème, même si j’ai formulé d’une façon un peu différente le cadre de cette réflexion. J’ai cherché à savoir comment le sujet humain entrait dans des jeux de vérité, que ce soit des jeux de vérité qui ont la forme d’une science ou qui se réfèrent à un modèle scientifique, ou des jeux de vérité pmme ceux qu’on peut trouver dans des institutions ou des pratiques de contrôle. C’est le thème de mon travail *Les Mots et les Choses*, où j’ai essayé de voir comment, dans des dicours scientifiques, le sujet humain va se définir comme individu parlant, vivant, travaillant. C’est dans les cours au Collège de France que j’ai dégagé cette problématique dans sa généralité.” (2001b, p. 1527-1528, grifo do autor).

¹⁶¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] L’étude des (modes de) *problématisations* (c’est-à-dire de ce qui n’est ni constante anthropologique ni variation chronologique) est donc la façon d’analyser, dans leur forme historiquement singulière, des questions à portée générale.” (Grifo do autor).

1.1 *A filosofia como diagnóstico da atualidade*

Foucault concebe, assim, o seu trabalho filosófico como uma *ontologia do presente* ou uma *ontologia histórica de nós mesmos*. E, na perspectiva aberta por este seu trabalho, é particularmente importante considerar o modo com o qual ele caracteriza a tarefa da filosofia contemporânea e a sua própria filosofia, ou seja, como uma atitude filosófica ou um modo de interrogação crítica sobre o presente que põem em evidência ao menos duas questões fundamentais: O que é a nossa atualidade? Qual o campo atual das experiências possíveis? A definição de esta atividade filosófica como *diagnóstico da atualidade* tem, com efeito, a garantia de sua “coerência metodológica” com base num estudo ao mesmo tempo arqueológico e genealógico das práticas históricas de constituição dos campos de experiência e de nossa subjetividade; uma “coerência teórica” lastreada pelas formas historicamente singulares com as quais se tem problematizado as relações gerais de nosso pertencimento ao presente, nelas consideradas igualmente as nossas relações com a verdade, com a política e a moral; e ainda uma “coerência prática” resultante da confrontação da reflexão filosófica, de caráter histórico-crítico, com o campo real das experiências e das práticas concretas. Desse modo, Foucault esclarece que é preciso considerar a *ontologia crítica de nós mesmos*

[...] não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (2001b, p. 1396, tradução nossa)¹⁶².

Tal como procuramos esclarecer a pouco, esta sua concepção de filosofia apresenta três domínios bem definidos de trabalho: a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a possibilidade do saber, isto é, quanto à determinação da verdade; a

¹⁶² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] non certes comme une théorie, une doctrine, ni même un corps permanent de savoir qui s'accumule; il faut la concevoir comme une attitude, un *éthos*, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible." (Grifo do autor).

ontologia histórica de nós mesmos em relação ao eixo do poder, a partir do qual se pretende compreender as formas pelas quais se exerce o governo dos outros tanto quanto está nelas implicado, inclusive, o governo de si; e a ontologia histórica de nós mesmos em relação ao campo moral, a partir do qual ou contra ele exercemos a possibilidade de nossa existência ética como prática da liberdade¹⁶³. Além daquelas duas expressões, Foucault utiliza também *ontologia da atualidade* (2001b, p. 1507) e é quanto a esta última indicação que o vemos precisamente afirmar: “[...] a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação pelo filósofo desta atualidade da qual ele faz parte e com relação à qual ele tem que se situar [...]” (2001b, p. 1499-1500, tradução nossa)¹⁶⁴.

No entanto, do que está afirmado a respeito da atividade filosófica como *diagnóstico da atualidade*, e que Foucault define ao modo de uma pesquisa historicamente singular das questões de alcance geral¹⁶⁵, extrai-se, no momento seguinte, uma operação de inversão ou de dupla captura do exercício de pensamento. Explicamos. Ao mesmo tempo em que a filosofia está compreendida pela tarefa de *problematização da atualidade*, é o seu exercício como atitude crítica, de outro modo, que se encontra *problematizado* e modificado pela atualidade que a filosofia procura investigar; a respeito da qual ela procura o sentido e o valor histórico. Assim, à pergunta *o que é o presente?*, suceder-se-ia outra, mais radical: o que é esta atualidade que problematiza em todas as suas formas o exercício filosófico do pensamento como *problematização*? Qual é o sentido desta atualidade?

A questão, pois, que é urgente analisar não é, todavia, aquela em que uma determinada situação histórica na ordem do conhecimento, isto é, em relação a algo que experimentamos como contemporâneo, delinearíamos, a partir da configuração das relações histórico-práticas do tempo presente, a razão e também a justificativa para uma decisão filosófica. Não se trata, inclusive, de encontrar ou reconhecer em uma situação histórica atual a razão suficiente para a tomada de uma decisão filosófica (como quando dizemos que, em virtude dos avanços tecnológicos no campo da educação, vemo-nos colocados forçosamente em face da decisão filosófica de interrogar a validade e a justificação, por exemplo, da

¹⁶³ Cf. FOUCAULT, M. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: _____. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1527-1548.

¹⁶⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] la philosophie comme problématisation d’une actualité, et comme interrogation par le philosophe de cette actualité dont il fait partie et par rapport à laquelle il a à se situer [...]”.

¹⁶⁵ Cf. FOUCAULT, 2001b, 1396.

modalidade de ensino à distância). A questão tem outra importância e, igualmente, uma natureza diferente.

[...] A questão tem por objeto o que é este presente, ela tem por objeto inicialmente a determinação de certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica? (FOUCAULT, 2001b, p. 1499, tradução nossa)¹⁶⁶.

Essa forma de interrogação filosófica como *diagnóstico da atualidade* é, frequentemente, apresentada com uma herança nietzscheana. Pois que, em face da longa tradição filosófica que havia feito da verdade, da essência e do universal o objeto da filosofia, Nietzsche teria introduzido no campo da história da filosofia, e para todos os efeitos, a diferença, a singularidade; ou seja, a irrupção no tempo presente, enquanto atualidade, de relações de forças que introduziram no campo do pensamento o valor, a vontade e o sentido. Contudo, nos dois artigos escritos por ocasião do bicentenário da célebre resposta de Kant à questão colocada pela *Berlinische Monatsschrift*¹⁶⁷, “O que é o Iluminismo?”, não foi Nietzsche, mas Kant, quem inaugurou essa forma de interrogação filosófica e que Foucault (2001b, p. 1507) chamou, segundo outra expressão, de *ontologia da atualidade*. Falamos, é claro, dos dois trabalhos de autoria de Foucault publicados no ano de 1984, *What is Enlightenment?* e *Qu'est-ce que les Lumières?*, e reunidos em um único volume por ocasião da publicação, na França, pelas *Éditions Gallimard*, de *Dits et Écrits*¹⁶⁸.

Nesse sentido, Foucault sugere que o texto de Kant sobre a *Aufklärung* faz surgir um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica. Não se tratava, contudo, do primeiro texto na História da Filosofia a tratar dos assuntos concernentes à história, nem mesmo era o único texto de Kant dedicado a analisar este tema. A novidade em relação a este texto menor é que, com ele, Kant faz entrar na história do pensamento um tipo de questão

¹⁶⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] La question porte sur ce que c’est que ce présent, elle porte d’abord sur la détermination d’un certain élément du présent qu’il s’agit de reconnaître, de distinguer, de déchiffrer parmi tous les autres. Qu’est-ce qui, dans le présent, fait sens actuellement pour une réflexion philosophique?”

¹⁶⁷ In: *Berlinische Monatsschrift*, dezembro de 1784, vol. IV, p. 481-491.

¹⁶⁸ O primeiro foi originalmente publicado por Paul Rabinow (*The Foucault reader*, New York, Pantheon Books, 1984, p. 32-50) sob o título *What is Enlightenment?*, e o segundo, *Qu’est-ce que les Lumières?*, pela *Magazine Littéraire* (nº 207, maio de 1984, p. 35-39).

que percorria a modernidade até nós e em relação à qual procuramos ainda responder: é a questão do *presente*, a questão da *atualidade*:

[...] Parece-me que o texto sobre a *Aufklärung* é um texto bastante diferente; não coloca diretamente, em todo caso, nenhuma destas questões, nem a da origem, nem apesar da aparência, a do fim, e ele se coloca de maneira relativamente discreta, quase lateral, a questão da teleologia imanente ao processo mesmo da história.

A questão que me parece surgir pela primeira vez neste texto de Kant, é a questão do presente, a questão da atualidade: que é que se passa hoje? Que é que se passa agora? E o que é este “agora”, no interior do qual estamos uns e outros, e que define o momento em que escrevo? (FOUCAULT, 2001b, p. 1498, tradução nossa)¹⁶⁹.

Desse modo, pode-se ver com mais clareza nesse texto de Kant, de acordo com a interpretação sugerida por Foucault, que a respeito da atualidade, do presente, não se trata de reconhecer uma época do mundo à qual pertenceríamos, nem, por outro lado, de um acontecimento do qual precisamos interpretar os sinais, nem mesmo a aurora de uma realização; com efeito, no texto sobre a *Aufklärung* a questão é inteiramente de outra natureza, a questão se refere, doutro modo, à atualidade mesma: “[...] Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação à ontem?” (FOUCAULT, 2001b, p. 1383, tradução nossa)¹⁷⁰.

Interrogar o presente em termos de diferença define, pois, para Foucault (2001b, p. 1387), o esboço do que se poderia chamar de *atitude de modernidade*. A hipótese sustentada por Foucault consiste em que, referente à atitude filosófica como problematização de uma atualidade e como interrogação pelo filósofo desta atualidade em face da qual ele deve se situar, Kant teria concebido a filosofia na diferença radical em relação ao modo como

¹⁶⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Il me semble que le texte sur l’*Aufklärung* est un texte assez différent ; il ne pose directement en tout cas aucune de ces questions, ni celle de l’origine ni, malgré l’apparence, celle de l’achèvement, et il se pose d’une façon relativement discrète, presque latérale, la question de la téléologie immanente au processus même de l’histoire. La question qui apparaît pour la première fois dans ce texte de Kant, c’est la question du présent, la question de l’actualité : qu’est-ce qui se passe aujourd’hui? Qu’est-ce qui se passe maintenant? Et qu’est-ce que c’est que ce « maintenant » à l’intérieur duquel nous sommes les uns et les autres ; et qui définit le moment où j’écris?” (Grifo do autor).

¹⁷⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Il ne cherche pas à comprendre le présent à partir d’une totalité ou d’un achèvement futur. Il cherche une différence : quelle différence aujourd’hui introduit-il par rapport à hier?.”

procurava fazer a tradição dominante, isto é, dogmática da história da filosofia, como discurso da modernidade e sobre a modernidade. Segundo a interpretação de Foucault, “[...] Seria preciso tentar fazer a genealogia, não tanto da noção de modernidade, mas da modernidade como questão.” (2001b, p. 1500, tradução nossa)¹⁷¹. O texto sobre a *Aufklärung* parece realizar, de certo modo, esse papel. Para Foucault, Kant teria realizado pela primeira vez uma reflexão sobre a história ao mesmo tempo em que propunha uma análise específica do momento singular em que ele escrevia e em função do qual ele escrevia. E é precisamente nisso que consiste esta interrogação nova sobre a modernidade: não ao modo como frequentemente a modernidade era entendida, como o conjunto de traços característicos de uma determinada época em relação à qual deveríamos marcar o nosso pertencimento ou a nossa emancipação, por exemplo; mas como uma atitude, uma reflexão ao mesmo tempo crítica e histórica, da pertinência do discurso filosófico em relação à nossa atualidade: “[...] A reflexão sobre a ‘atualidade’ como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser na novidade desse texto [da *Aufklärung*].” (FOUCAULT, 2001b, p. 1387, tradução nossa)¹⁷².

Referindo-me ao texto de Kant, pergunto-me se não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os Gregos chamavam de *éthos*. (FOUCAULT, 2001b, p. 1387, tradução nossa)¹⁷³.

Acerca das duas maneiras distintas com que a noção de atualidade aparece em Foucault e, também, a respeito da diferença específica que ele próprio faz notar entre os conceitos de “presente” e “atualidade”, é importante considerar a análise feita por Judith

¹⁷¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Il faudrait essayer de faire la généalogie, non pas tellement de la notion de modernité, mais de la modernité comme question.”

¹⁷² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] La réflexion sur « aujourd’hui » comme différence dans l’histoire et comme motif pour une tâche philosophique particulière me paraît être la nouveauté de ce texte.”

¹⁷³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “En me référant au texte de Kant, je me demande si on ne peut pas envisager la modernité plutôt comme une attitude que comme une période de l’histoire. Par attitude, je veux dire un mode de relation à l’égard de l’actualité ; un choix volontaire qui est fait par certains ; enfim, une manière de penser et de sentir, une manière aussi d’agir et de se conduire qui, tout à la fois, marque une appartenance et se présente comme une tâche. Un peu, sans doute, comme ce que les Grecs appelaient un *éthos*.” (Grifo do autor).

Revel (2009). Primeiramente, a noção de atualidade está empregada para sublinhar como um acontecimento não somente engendra toda uma série de discursos, de práticas e de comportamentos, mas se prolonga, em noutro sentido, até nós. Por um lado, *diagnosticar* a atualidade consistiria em reconhecer o acontecimento sob o signo do qual nós mesmos aparecemos, nós mesmos somos, e, por outro, qual o acontecimento que ainda continua a nos atravessar, isto é, o qual nós repetimos em nossa atualidade. “[...] A passagem da arqueologia à genealogia será para Foucault a ocasião de acentuar ainda esta dimensão de prolongamento da história no presente.” (REVEL, 2009, p. 08, tradução nossa)¹⁷⁴. O segundo emprego da noção de atualidade está estritamente ligado aos dois artigos escritos por Foucault sobre o texto de Kant “O que é o Iluminismo?”. A atividade de diagnóstico consiste, neste caso, em colocar filosoficamente a questão do presente, a questão de nossa atualidade. No caso de Kant, como no de Foucault, colocar a questão do pertencimento à sua própria atualidade é uma forma de interrogá-la como um acontecimento do qual teríamos de dizer o sentido e a singularidade, e, por outro lado, colocar a questão do pertencimento a um “nós” correspondente a esta atualidade¹⁷⁵.

[...] Mas é preciso igualmente compreender que se nós repetimos hoje a ideia kantiana de uma ontologia crítica do presente, não é apenas para compreender o que funda o espaço de nosso discurso, mas para lhe traçar os limites. [...] de nossa parte, devemos procurar destacar a contingência histórica que nos faz ser o que somos e as possibilidades de ruptura e de mudança. (REVEL, 2009, p. 09, tradução nossa)¹⁷⁶.

Embora as noções de “atualidade” e “presente” sejam inicialmente empregadas no mesmo sentido, uma diferença se faz notar na análise de Foucault entre o que, por um lado, nos precede e continua a persistir no tempo presente, ao modo da repetição de uma regularidade; e o que surge, doutro modo, como uma ruptura nesta regularidade epistêmica do presente ao qual nos vinculamos e da periodização que ele engendra. Esta irrupção do “novo”, da diferença como *singularidade*, o que Foucault tanto quanto Deleuze chamam de

¹⁷⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Le passage de l’archéologie à la généalogie sera por Foucault l’occasion d’accentuer encore cette dimension de prolongement de l’histoire dans le présent.”

¹⁷⁵ Cf. FOUCAULT, 2001b, p. 1499-1500.

¹⁷⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Mais il faut également comprendre que si nous reprenons aujourd’hui l’idée kantienne d’une ontologie critique du présent, c’est non seulement pour comprendre ce qui fonde l’espace de notre discours mais pour en dessiner les limites. [...] nous devons à notre tour chercher à dégager de la contingence historique qui nous fait être ce que nous sommes des possibilités de rupture et de changement.”

acontecimento, torna-se, com efeito, o que caracteriza especificamente a atualidade e a distingue, igualmente, do presente. “[...] O presente, definido por sua continuidade histórica, não é fraturado por nenhum acontecimento: ele apenas pode bascular e se rompe dando lugar à instalação de um novo presente.” (REVEL, 2009, p. 10, tradução nossa)¹⁷⁷. Nesse sentido, se a questão filosófica tem por objeto o que é este presente ao qual pertencemos, ela tem por tarefa o objetivo de determinar a *diferença* que no presente é preciso reconhecer, distinguir e interpretar, entre todos os outros elementos, como a irrupção de um *acontecimento* como singularidade histórica e que revela ao presente sua diferença interna e que o pensamento experimenta como *atualidade*.

De acordo com Castro, pode-se caracterizar o conceito foucaultiano de atualidade mediante três elementos: a repetição, a diferença e o limite.

[...] Diagnosticar a realidade consiste em estabelecer o que constitui nosso presente, os acontecimentos que repetimos (por exemplo, a separação razão/loucura [...]). Mas a atualidade não é somente o presente no sentido de repetição. Diagnosticar a atualidade consiste também em marcar as diferenças. Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença, a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença. (2009, p. 107-108).

Em face da resposta que Kant procura dar a esta interrogação filosófica do presente, Foucault nos faz notar que ele a coloca em termos de diferença interna em relação ao que é este presente ao qual pertencemos, do qual somos nós mesmos contemporâneos, e a respeito da qual se trata de reconhecer, separar e interpretar o elemento ao mesmo tempo portador e signo de um processo que concerne a uma *problematização do pensamento*, do conhecimento e da filosofia; isto é, o *acontecimento*, tanto quanto concerne igualmente a um trabalho histórico-crítico em que aquele que fala como pensador, enquanto filósofo, faz parte ele mesmo deste processo de diagnóstico da atualidade e em relação ao qual tem certo papel a

¹⁷⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Le présent, définit par sa continuité historique, n’est au contraire brisé par aucun événement : il ne peut que basculer et se rompre en donnant lieu à l’installation d’un nouveau présent.”

desempenhar: a tarefa filosófica de uma atitude crítica que implicasse o trabalho sobre nossos limites, e como prova de sua ultrapassagem possível¹⁷⁸.

Quanto ao diagnóstico da atualidade como problematização do tempo presente, da irrupção da singularidade enquanto acontecimento que problematiza o pensamento e o nosso pertencimento ao presente a partir do qual pensamos e falamos, Foucault analisa o seguinte:

[...] parece-me que se vê surgir no texto de Kant a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala. Se quisermos encarar a filosofia como uma forma de prática discursiva que tem sua própria história, parece-me que com este texto sobre *Aufklärung* vê-se a filosofia – e penso não forçar muito as coisas dizendo que isto se dá pela primeira vez – problematizar a sua própria atualidade discursiva: atualidade que ele questiona como acontecimento, como um acontecimento do qual ela pode dizer o sentido, o valor, a singularidade histórica e dentro da qual ela tem que encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz. E por aí mesmo se vê que, para o filósofo, colocar a questão de seu pertencimento [appartenance] a este presente não será mais a questão de seu pertencimento a uma doutrina ou a uma tradição; não será mais simplesmente a questão de seu pertencimento a uma comunidade humana em geral, mas aquela de seu pertencimento a certo “nós”, a um nós que se refere a um conjunto característico de sua própria atualidade. (FOUCAULT, 2001b, p. 1499, tradução nossa)¹⁷⁹.

Contudo, a respeito desse modo de entender e de fazer filosofia, dele já se encontravam referências em seus escritos da década de 1960. A título de exemplo, na entrevista intitulada *Qui êtes-vous, professeur Foucault?*, de 1967, Foucault já havia perquirido essa mesma questão, mas quanto à investigação de outro problema, específico à filosofia moderna, e que embora se tratando de pesquisas histórico-críticas particulares no sentido de se referirem toda vez a um material, a uma época e a um conjunto de práticas e discursos

¹⁷⁸ Cf. FOUCAULT, 2001b, p. 1393; 1396.

¹⁷⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] il me semble qu'on voit apparaître dans le texte de Kant la question du présent comme événement philosophique auquel appartient le philosophe qui en parle. Si on veut bien envisager la philosophie comme une forme de pratique discursive qui a sa propre histoire, il me semble qu'avec ce texte sur l'*Aufklärung* on voit la philosophie – et je pense ne pas trop forcer les choses en disant que c'est la première fois – problématiser sa propre actualité discursive : actualité qu'elle interroge comme événement, comme un événement dont elle a à dire le sens, la valeur, la singularité philosophique et dans laquelle elle a à trouver à la fois sa propre raison d'être et le fondement de ce qu'elle dit. Et par là même on voit que, pour le philosophe, poser la question de son appartenance à ce présent, ce ne sera plus du tout la question de son appartenance à une doctrine ou à une tradition ; ce ne sera plus simplement la question de son appartenance à une communauté humaine en général, mais celle de son appartenance à un certain « nous », à un nous qui se rapporte à un ensemble culturel caractéristique de sa propre actualité." (Grifo do autor).

determinados, elas têm manifestado igualmente uma generalidade nesses dois últimos séculos; mas, é claro, no sentido de que, até agora, elas têm sido recorrentes. Essa maneira de analisar em sua forma historicamente singular questões de alcance geral definiu, para o caso de esta pesquisa, a interrogação filosófica quanto à *configuração antropológica da filosofia* e da ocorrência do *paradigma antropológico* na filosofia da educação, em particular, e que procuramos demonstrar na primeira parte da tese como pertencendo ainda ao nosso presente; isto é, como um acontecimento cuja permanência no tempo e regularidade nós ainda as repetimos no presente, como fundamento, verdade e sentido da atividade filosófica. Mas quanto à *atualidade* deste presente, na qualidade de diferença interna, o que vemos se colocar no primeiro plano de análise é o aparecimento de um signo de ruptura e de descontinuidade quanto ao que propunha aquela imagem dogmática do pensamento e que consiste em compreender a atualidade mesma como a irrupção do imprevisto e do extraordinário, como *signo de diferença* enquanto exercício de *acontecimentalização*¹⁸⁰.

Nessa entrevista, Foucault ponderou que na tentativa de diagnosticar o presente no qual nós vivemos, poderíamos isolar como já pertencendo ao passado certas tendências que são ainda consideradas como contemporâneas, isto é, as quais nós ainda repetimos ou que continuam a nos atravessar. Tratava-se, naquela ocasião, de seu diagnóstico sobre a *estrutura antropológico-humanista do pensamento do século XIX*. Em *Les mots et les choses*, Foucault procurou traçar ao menos dois sentidos para esta sua pesquisa: “[...] tratava-se de ver como havia podido se constituir um objeto para o ‘saber’ e como havia funcionado certo tipo de discurso.” (2001a, p. 635, tradução nossa)¹⁸¹. Vejamos, então. Em face da pertinência desse imperativo histórico nas ciências humanas e para a filosofia moderna e contemporânea, que é a *configuração* ou a *imagem antropológica do pensamento*, Foucault se propôs analisar a forma paradoxal com a qual ela se manifestava e sob que condições ela ainda pode ser proposta no presente. Isto é, a respeito do que se poderia reconhecer na cultura como “valor imprescritível do homem”, Foucault esclarece que o emprego desta expressão deve-o ser em um sentido muito específico e que consiste precisamente nisso: no aparecimento do homem como um *objeto* de ciência possível, ao mesmo tempo em que, por outro lado, estava presente e de uma forma não menos paradoxal, mas fundamental, no ponto de origem de todo tipo

¹⁸⁰ Cf. FOUCAULT, M. Table ronde du 20 mai 1978. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 842-844.

¹⁸¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] il s’agissait de voir comment avait pu se constituer un objet pour le « savoir » et comment avait fonctionné un certain type de discours.”

de conhecimento. Esta situação define inteiramente a relação paradoxal ou a duplicidade a que está subsumida a proposição de uma filosofia como *analítica da finitude*.

Mas, tão importante quanto o esclarecimento das contradições de que é portadora a configuração antropológico-humanista do pensamento, e cuja pertinência analisamos em certa tendência da filosofia da educação contemporânea, é a maneira com que Foucault faz a abordagem do problema e que diz muito sobre como ele definiria depois, a partir dos trabalhos da década de 1980, especialmente naqueles dois artigos escritos sobre Kant, a sua investigação filosófica. A admissão da atitude crítica como *diagnóstico da atualidade* trata-se, na realidade, de uma transformação profunda no modo de conceber e de fazer filosofia; referindo-se, neste caso, primeiramente a Nietzsche, e não a Kant, como ele o faria depois, Foucault defende a tese de que a filosofia tem a tarefa de diagnosticar a atualidade e não mais de procurar dizer uma verdade que pudesse valer indefinidamente para os sujeitos e para as épocas. O mais importante a sublinhar, é que Foucault faz dessa perspectiva o seu próprio trabalho:

É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que tivesse a ver com a filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos depois de Nietzsche, a filosofia tem por tarefa diagnosticar e não procurar mais dizer uma verdade que pudesse valer para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos. Esse trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza desde Nietzsche o pensamento contemporâneo, e nesse sentido eu posso me declarar filósofo. (FOUCAULT, 2001a, p. 634, tradução nossa)¹⁸².

No entanto, tão importante quanto à análise da emergência do tema filosófico geral que Foucault chamou de “valor imprescritível do homem”, e que examinamos nas páginas precedentes como a experiência antropológica fundamental, a registros próprios de uma filosofia da educação lastreada por uma *antropologia filosófica*, é o fato ou a situação de que essa *imagem antropológica* do pensamento está em vias de se desfazer, de se dissociar sob nossos

¹⁸² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Que ce que je fais ait quelque chose à voir avec la philosophie est très possible, surtout dans la mesure où, au moins depuis Nietzsche, la philosophie a pour tâche de diagnostiquer et ne cherche plus à dire une vérité qui puisse valoir pour tous et pour tous les temps. Je cherche à diagnostiquer, à réaliser un diagnostic du présent: à dire ce que nous sommes aujourd'hui et ce que signifie, aujourd'hui, dire ce que nous disons. Ce travail d'excavation sous nos pieds caractérise depuis Nietzsche la pensée contemporaine, et en ce sens je puis me déclarer philosophe."

olhos, em face da abertura a um pensamento novo, por vir, um pensamento sem pressupostos.

Voltamos aos dois artigos de Foucault escritos por ocasião de seus estudos sobre Kant, e reintroduzimos o tema da filosofia como diagnóstico da atualidade, como ontologia do presente, explicando, inclusive, que por *ontologia* não se deve entender pesquisa pela essência ou pela realidade formal do ser, mas como uma interrogação crítica de nossa constituição histórica, ou seja, da constituição histórica de nossa subjetividade; tanto quanto, aliás, é também uma interrogação fundamental pela constituição dos campos de experiência a partir dos quais constituímos as soluções para os problemas que solicitam a nossa atenção, mas que, por outro lado, dirige-se ao estudo das práticas e dos discursos com que se nos apresentam, na sua forma historicamente singular, os problemas que valem como questões de alcance geral. Recolocamos, assim, esta nova abordagem em relação ao que desenvolvemos precedentemente na pesquisa quanto à *imagem antropológica do pensamento* na filosofia da educação, reiterando, no essencial, que esta nova frente de trabalho apresentada a título de possibilidade para um exercício inventivo do pensamento é, na verdade, uma via filosófica aberta pela crítica que realizamos à configuração antropológica da filosofia no campo da educação, o que abriu-nos, por fim, a possibilidade de que os estudos em filosofia da educação estivessem, a partir de agora, pautados pelo *signo do acontecimento*.

Relacionamos, por fim, a investigação de nossa pesquisa ao que Foucault também reconheceu como uma dívida em relação a Kant: a fundação das duas tradições de pensamento entre as quais tem sido escrita a maior parte história recente da filosofia: por um lado, a *analítica da verdade*, à qual relacionamos a filosofia da educação enquanto *antropologia filosófica*, e, por outro, a *ontologia do presente* ou *analítica do presente*. Citamo-lo:

Kant parece-me ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais se dividiu a filosofia moderna. Dizemos que em sua grande obra crítica Kant colocou, fundou, esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, pode-se dizer que toda uma parte da filosofia moderna desde o século XIX se apresentou, se desenvolveu como analítica da verdade. (FOUCAULT, 2001b, p. 1506, tradução nossa)¹⁸³.

¹⁸³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Kant me semble avoir fondé les deux grandes traditions critiques entre lesquelles s'est partagée la philosophie moderne. Disons que, dans sa grande oeuvre critique, Kant a posé, fondé cette tradition de la philosophie qui pose la question des conditions sous lesquelles une

Em nossa proposta de investigar o *paradigma antropológico* na filosofia da educação, descobrimos, após tudo, que a configuração antropológica do pensamento, que no fundamental propunha à filosofia o projeto de uma *analítica do homem*, e a concepção de uma estrutural antropológico-humanista essencial à educação formavam, no seu conjunto, uma *imagem dogmática* do que significa pensar o homem, a formação humana, e que impedia perfeitamente o exercício do pensamento em face do desafio de investigar, no presente, a *singularidade* histórica como signo de ruptura e irrupção do novo, isto é, da *diferença* como signo da atualidade; enfim, a possibilidade de pensar filosoficamente a educação pelo *signo do acontecimento*.

Toda essa conformação dogmática do pensamento, que apenas coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível, liga-se intrinsecamente ao destino de uma *analítica da verdade*, porquanto se sabe agora que nessa grande tradição crítica a experiência permanece inelutavelmente excluída do pensamento, para o que tão-somente se propõe, reiteradamente, a possibilidade da *verdade*, do dizer *verdadeiro*; ou seja, quanto à repetição indefinida no tempo do compromisso indeclinável da filosofia com *a* verdade e com *o* verdadeiro.

Contudo, também a partir de Kant, vemos despontar no horizonte da história da filosofia outra possibilidade de pensamento, outro tipo de interrogação crítica, e que, diferentemente da primeira, tem marcado uma forma de pertinência ou de pertencimento da constituição historicamente singular de nossa subjetividade, de nosso presente, à questão da atualidade e ao acontecimento com e a partir do qual, enfim, podemos reintroduzir o novo, o intensivo, o extraordinário no pensamento; isto é, a experiência de pensarmos pela *diferença*, e a diferença, com respeito à perspectiva anterior, de pensarmos pelo *signo do acontecimento*. Com isso, não é mais a verdade o valor indelével do pensamento, mas o sentido, a vontade de potência, a experiência singular de pensamento.

Com respeito a isso, Foucault esclarece que

[...] há na filosofia moderna e contemporânea outro tipo de questão, outro modo de interrogação crítica: é aquela que se vê nascer justamente na

connaissance vraie est possible et, à partir de là, on peut dire que tout un pan de la philosophie moderne depuis le XIX^e siècle s'est présenté, s'est développé comme l'analytique de la vérité."

questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; esta outra tradição crítica coloca a questão: o que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí de uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos e parece-me que a escolha filosófica à qual nós nos encontramos confrontados atualmente é esta: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresentará como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou pode-se optar por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade; é esta forma de filosofia que, de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão dentro da qual tentei trabalhar. (FOUCAULT, 2001b, p. 1506-1507, tradução nossa)¹⁸⁴.

Acerca desse outro modo de interrogação crítica, é preciso igualmente considerar que a *ontologia crítica de nós mesmos* está divisada num ponto de diferenciação para o qual a atividade filosófica se encontra, no contemporâneo, no limiar de uma decisão: se não se quer mais optar por uma filosofia crítica ao modo de uma *analítica da verdade*, como uma teoria ou doutrina, pode-se investi-la, por outro lado, num estudo dos modos de problematização que tomará a forma de uma *ontologia histórica de nós mesmos*, de uma *ontologia da atualidade*. Esta foi, certamente, a escolha feita por Foucault, e na pesquisa aberta por este filósofo propomos que a filosofia da educação seja pensada a registros próprios de uma *ontologia crítica do presente*, a partir de um duplo movimento: além de tonar manifesto criticamente o nosso pertencimento a essa *imagem antropológica do pensamento*, permite-nos realizar a análise histórico-crítica sobre os limites que dela se nos impõe e como prova de sua possível ultrapassagem. No mais, é preciso dizer ainda que a apresentação da investigação filosófica como diagnóstico da atualidade tem a ver também, e principalmente, com a definição de um *étos filosófico*, enquanto atitude crítica, e nisso consiste precisamente a proposta de fazer da filosofia um *ato de problematização*, sem o que não poderíamos reconhecer nos problemas analisados, enquanto signos, a novidade de que eles são portadores, tanto quanto a possibilidade do exercício do pensamento surgir como *experimentação*.

¹⁸⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] il existe dans la philosophie moderne et contemporaine un autre type de question, un autre mode d'interrogation critique : c'est celle que l'on voit naître justement dans la question de l'*Aufklärung* ou dans le texte sur la révolution ; cette autre audition critique pose la question : « Qu'est-ce que c'est que notre actualité? Quel est le champ actuel des expériences possibles? » Il ne s'agit pas là d'une analytique de la vérité, il s'agira de ce que l'on pourrait appeler une ontologie du présent, une ontologie de nous-mêmes, et il me semble que le choix philosophique auquel nous nous trouvons confrontés actuellement est celui-ci : on peut opter pour une philosophie critique qui se présentera comme une philosophie analytique de la vérité en général, ou bien on peut opter pour une pensée critique qui prendra la forme d'une ontologie de nous-mêmes, d'une ontologie de l'actualité ; c'est cette forme de philosophie qui, de Hegel à l'école de Francfort en passant par Nietzsche et Marx Weber, a fondé une forme de réflexion dans laquelle j'ai essayé de travailler." (Grifo do autor).

Gostaria, por um lado, de enfatizar o enraizamento na *Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo; gostaria de enfatizar, por outro lado, que o fio que pode nos atar dessa maneira à *Aufklärung* não é a fidelidade aos elementos da doutrina, mas, antes, a reativação permanente de uma atitude; isto é, um *éthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico. (FOUCAULT, 2001b, p. 1390, tradução nossa)¹⁸⁵.

A respeito da interrogação filosófica como *problematização* de nossa relação com o presente e como *análise histórico-crítica* sobre a constituição de nossa subjetividade, é fundamental à pesquisa esclarecer, por fim, isso que Foucault denomina de *éthos filosófico* enquanto a reativação permanente de uma atitude crítica. Lembremo-nos, a propósito, que em vez de admitir esquematicamente a questão da Modernidade como um período ou época do mundo, como o anúncio de um acontecimento iminente ou como a promessa de uma realização futura, Foucault a considerou preferencialmente como uma *atitude*, como um *éthos* no sentido grego do termo. Recordemos que, para os gregos, *éthos* trata-se de uma maneira ou modo de ser do sujeito, de pensar e de conduzir a vida traduzida em costumes, em hábitos fundamentais: seja na forma do comportamento (das decisões pessoais em relação às obrigações e às instituições); seja no âmbito da cultura (como conjunto de ideias, valores ou crenças); seja ainda na forma de uma subjetividade interiorizada (com respeito à vontade, ao desejo, às escolhas).

Ao propor que a reflexão sobre a atualidade fosse entendida como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica, qual seja a de *diagnosticar* o sentido, o valor e a singularidade histórica desta atualidade mesma, Foucault elaborou o esboço do que bem poderia se chamar de *atitude de modernidade*: “Aí está nada mais que uma pista, que conviria explorar um pouco mais de perto. Seria necessário tentar fazer a genealogia, não tanto da noção de modernidade, mas da modernidade como questão.” (FOUCAULT, 2001b,

¹⁸⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Je voulais, d'une part, souligner l'enracinement dans l'*Aufklärung* d'un type d'interrogation philosophique qui problématise à la fois le rapport au présent, le mode d'être historique et la constitution de soi-même comme sujet autonome ; je voulais souligner, d'autre part, que le fil qui peut nous rattacher de cette manière à l'*Aufklärung* n'est pas la fidélité à des éléments de doctrine, mais plutôt la réactivation permanente d'une attitude ; c'est-à-dire d'un *éthos* philosophique qu'on pourrait caractériser comme critique permanente de notre être historique." (Grifo do autor).

p. 1500)¹⁸⁶. A respeito dessa *atitude*, Foucault a define como um modo de relação que concerne exclusivamente à atualidade; isto é, como uma escolha voluntária delineada por um modo de pensar, de sentir, de agir e de conduzir a vida que marca, ao mesmo tempo, o nosso pertencimento a esta atualidade e a tarefa de diagnosticá-la. Enfim, essa atitude de modernidade deve se traduzir, no presente, como *éthos* e como *ontologia crítica da atualidade*. Em *What is Enlightenment?* (1984a), Foucault reativa a importância dessa definição de *atitude crítica*:

Eu caracterizaria então o *éthos* filosófico próprio à ontologia crítica de nós mesmos como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor e, portanto, como trabalho de nós mesmos sobre nós mesmos enquanto seres livres. (2001b, p. 1394)¹⁸⁷.

Em busca de traçar um conteúdo mais positivo em relação ao que pode ser esse *éthos filosófico* consistente com uma ontologia histórica de nós mesmos, Foucault indicou sumariamente três características que poderiam bem defini-lo como uma atitude crítica de diagnóstico do presente, e que passamos a considerar no que elas podem ajudar a esclarecer a tarefa filosófica como o *estudo dos modos de problematização*.

Primeiramente, esse *éthos filosófico* pode ser caracterizado como uma *atitude limite* na forma de uma crítica prática. Se por um lado a crítica consiste na análise dos limites do conhecimento, quanto às condições para que o conhecimento seja verdadeiro, tal como pretendia Kant, por outro, com a ontologia do presente a crítica assume as formas de uma interrogação que reverte a razão negativa em razão prática e positiva: ao invés da questão sobre o universal, o necessário e o obrigatório, a investigação filosófica deve se interrogar sobre o singular, o contingente e o involuntário. “[...] Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de uma ultrapassagem possível.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1393, tradução nossa)¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Ce n'est là rien de plus qu'une piste qu'il conviendrait d'explorer d'un peu plus près. Il faudrait essayer de faire la généalogie, non pas tellement de la notion de modernité, mais de la modernité comme question."

¹⁸⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Je caractériserai donc l'*éthos* philosophique propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres." (Grifo do autor).

¹⁸⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Il s'agit en somme de transformer la critique exercée dans la forme de la limitation nécessaire en une critique pratique dans la forme du franchissement possible."

Uma vez que a crítica não se trata mais de uma pesquisa das estruturas formais de valor universal, mas como pesquisa histórica dos acontecimentos que continuam a implicar, por meio da constituição de novos campos de experiência, na ontologia histórica de nossa subjetividade, conclui-se a partir disso uma segunda característica desse *éthos filosófico*. É uma crítica arqueológica em seu método: ocupa-se dos discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos enquanto acontecimentos históricos; portanto, não se trata de uma crítica transcendental, haja vista que não procura estabelecer as condições universais de todo conhecimento verdadeiro. Em noutro sentido, a crítica é genealógica em sua finalidade, isto é, no sentido de que ela não concluirá da forma do que somos o que nos é impossível conhecer ou fazer e, por isso, ainda transcendental; mas concluirá da contingência ou dos campos de experiência que nos faz ser o que somos a possibilidade de não mais ser, pensar e fazer o que somos ou quanto ao modo como nos constituíamos, ou seja, como um exercício de ultrapassagem de nossos limites.

Por fim, esse *éthos filosófico* deve ser entendido também como uma *atitude experimental*. Com isso, Foucault quer dizer que

[...] esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. (2001b, p. 1393-1394, tradução nossa)¹⁸⁹.

Pois bem. É preciso prestar ainda um último esclarecimento, sem o qual não concluiríamos a contento a indicação geral de que a filosofia da educação, ao invés de se pautar por uma *imagem antropológica do pensamento*, pode ser perspectivada por uma *ontologia do presente*, por uma *ontologia crítica da atualidade*. Considerávamos, anteriormente, a seguinte argumentação: que a concepção de investigação filosófica como diagnóstico da atualidade estava permeada, intrinsecamente, pela definição de um *éthos filosófico* enquanto atitude crítica

¹⁸⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] ce travail fait aux limites de nous-mêmes doit d'un côté ouvrir un domaine d'enquêtes historiques et de l'autre se mettre à l'épreuve de la réalité et de l'actualité, à la fois pour saisir les points où le changement est possible et souhaitable et pour déterminer la forme précise à donner à ce changement. C'est dire que cette ontologie historique de nous-mêmes doit se détourner de tous ces projets qui prétendent être globaux et radicaux."

em relação ao presente, e que isso consistiria precisamente na proposta de fazer da filosofia um *ato de problematização*. Ou seja, se procuramos nos distanciar da concepção de filosofia crítica ajustada aos parâmetros de uma *analítica da verdade*, outra possibilidade, aberta pelos trabalhos de Foucault, é a de compreendê-la como o *estudo dos modos de problematização*, a qual assumirá a forma de outro tipo de interrogação crítica: a investigação filosófica como *ontologia histórica de nós mesmos*.

O que é preciso esclarecer ademais, à guisa de síntese, é que toda essa concepção de filosofia como *diagnóstico da atualidade* e como *ato de problematização* tem a ver diretamente, estando inclusive por ela compreendida, com a elaboração de uma *história do pensamento*. Foucault recorreu frequentemente à noção de problematização para distingui-la, no essencial, de uma história das ideias, ou seja, da análise dos sistemas de representação; e de uma história das mentalidades, isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Uma *história do pensamento*, por seu turno, interessa-se, sobretudo, pela maneira com que se constituem os campos de experiência e os problemas que são colocados para o pensamento, ao mesmo tempo em que procura discernir as estratégias com as quais são desenvolvidas as respostas possíveis. Com efeito, a um mesmo conjunto de dificuldades diversas respostas podem ser dadas; e, na maior parte do tempo, elas são efetivamente propostas. Contudo, como esclarece Foucault, “[...] o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade, e, talvez, a despeito de suas contradições.” (2001b, p. 1416-1417, tradução nossa)¹⁹⁰.

O trabalho de Foucault está, assim, apresentado nos termos de uma pesquisa sobre a forma geral de problematização correspondente a um determinado tempo presente, que é, do mesmo modo, a forma geral da investigação filosófica como diagnóstico da atualidade:

[...] O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que habita uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a

¹⁹⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "ce qu'il faut comprendre, c'est ce qui les rend simultanément possibles ; c'est le point où s'enracine leur simultanité ; c'est le sol qui peut les nourrir les unes et les autres, dans leur diversité et en dépit parfois de leurs contradictions."

essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2001b, p. 1416, tradução nossa)¹⁹¹.

É preciso dizer, outrossim, que o entendimento de Foucault da filosofia como *éthos* ou atitude crítica não decorre de uma concepção geral de crítica que, a pretexto de um exame metódico e formal, recusaria todas as soluções possíveis, exceto aquela que seria a verdadeira, certa e adequada às condições do problema. Como Foucault procurou esclarecer, e o fez de modos diversos, ela está de preferência afeita ao modo de uma *problematização do pensamento*; ou seja, quanto à elaboração de um domínio de fatos, de práticas discursivas e não discursivas, e de pensamentos que efetivamente colocam problemas para a investigação filosófica no seu projeto de *diagnosticar a atualidade*.

[...] o trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (FOUCAULT, 2001b, p. 1417, tradução nossa)¹⁹².

¹⁹¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Ce qui distingue la pensée, c'est qu'elle est tout autre chose que l'ensemble des représentations qui sous-tendent un comportement ; elle est tout autre chose aussi que le domaine des attitudes qui peuvent le déterminer. La pensée n'est pas ce qui habite une conduite et lui donne un sens ; elle est plutôt ce qui permet de prendre du recul par rapport à cette manière de faire ou de réagir, de se la donner comme objet de pensée et de l'interroger sur son sens, ses conditions et ses fins. La pensée, c'est la liberté par rapport à ce qu'on fait, le mouvement par lequel on s'en détache, on le constitue comme objet et on le réfléchit comme problème."

¹⁹² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] le travail d'une histoire de la pensée serait de retrouver à la racine de ces solutions diverses la forme générale de problématisation qui les a rendues possibles – jusque dans leur opposition même ; ou encore ce qui a rendu possible les transformation des difficultés et embarras d'une pratique en un problème général pour lequel on propose diverses solutions pratiques. C'est la problématisation qui répond à ces difficultés, mais en faisant tout autre chose que les traduire ou les manifester ; elle élabore à leur propos les conditions dans lesquelles des réponses possibles peuvent être données ; elle définit les éléments qui constitueront ce à quoi les différentes solutions s'efforcent de répondre. Cette élaboration d'une donnée en

Por fim, é importante considerar, inclusive, que essa concepção de análise crítica está muito distante de uma análise em termos de desconstrução, refutação ou avaliação lógico-linguística do conteúdo e método de certas teorias. Ao contrário, trata-se de uma pesquisa com a qual se procura ver como foram constituídas as diferentes soluções para um determinado problema, tanto quanto se procura saber como essas diferentes soluções decorreram de uma forma específica de problematização. “[...] O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda bem a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento.” (FOUCAULT, 2001b, p. 1417, tradução nossa)¹⁹³.

1.2 A filosofia como arte das superfícies

Contudo, a atividade de *problematização* do pensamento em Foucault, a qual o próprio Deleuze reconhece desempenhar um papel central na obra filosófica de seu conterrâneo, ele também a desenvolve em sua filosofia; mas de um modo independente daquele outro. A título de exemplificação, citamos o seu trabalho a respeito da obra literária de Marcel Proust, em particular sobre a emissão e a interpretação dos signos tais como eles se apresentam em *À la recherche du temps perdu*. Com efeito, o que em Deleuze parece se aprofundar em relação à Foucault é primazia atribuída aos signos, acerca de sua importância e do papel que eles desempenham na filosofia para que o pensamento seja apreendido em um duplo movimento, que é, do mesmo modo, um duplo investimento filosófico: o pensamento como *problematização* e como o que deve ser *problematizado*.

question, cette transformation d'un ensemble d'embarras et de difficultés en problèmes auxquels les diverses solutions chercheront à apporter une réponse, c'est cela qui constitue le point de problématisation et le travail spécifique de la pensée."

¹⁹³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Le travail de la réflexion philosophique et historique se replace dans le champ de travail de la pensée à la condition qu'on ressaisisse bien la problématisation non comme un ajustement des représentations, mais comme un travail de la pensée."

Em *Proust et les signes*, Deleuze desbravaria um pensamento intensivo, em estado nascente... O que ele encontra em Proust é propriamente a invenção de um espaço em que fosse, de novo, possível pensar. E a partir de um trabalho de verve filosófica acerca da literatura proustiana faz surgir, como o inesperado ou, talvez, o *impensado*, um *devoir-filósofo* do escritor e um *devoir-literário* da filosofia; enfim, a possibilidade de o exercício do pensamento destituir-se de sua imagem dogmática, e de encontrar nos signos, na qualidade de *acontecimentos-efeito*, a criação no pensamento do ato de pensar. Ou seja, de encontrar no *involuntário*, talvez em certo involuntarismo da filosofia, para além do provável ou do possível, o exercício do pensamento como *problematização* e *experimentação*; para o que esta situação colocaria a filosofia muito próxima da criação artística em relação à busca da verdade, sendo este o caso da literatura, por exemplo.

O projeto de Deleuze, que em parte se vê realizado em *Proust et les signes*, era o de estabelecer ressonâncias entre elementos de diferentes formas de exercício do pensamento, neste caso, entre a criação literária e a criação conceitual da filosofia. Tratava-se, contudo, de uma busca inconsciente e involuntária da verdade, mais ao modo de um trabalho experimental do pensamento, e que tinha muito pouco ou quase nada de parecido com a busca da verdade propalada por uma filosofia da identidade e da representação, mas que permitiu a Deleuze formular no essencial os princípios de uma filosofia da diferença e da repetição. A importância da apresentação filosófica à literatura de Proust consistia, desse modo, em sugerir que a *Recherche* fosse assim concebida na forma de um sistema pluralista em que os diferentes tipos de signos, seus efeitos e suas relações com o sentido fossem analisados como a necessidade absoluta de um ato de pensamento.

Assim estava escrita, para Deleuze, a tarefa contemporânea da filosofia: não pensar pela identidade e pela representação, mas pelo *signo do acontecimento*; não pensar em termos de história e regularidades, mas pensar os componentes geográficos, as territorialidades e os movimentos de desterritorialização do pensamento. Poderia, contudo, o plano de composição das artes, e suas *variedades*, dirigirem-se ao plano conceitual da filosofia e comunicar-lhe a necessidade absoluta de pensamento? O que a criação artística – seus diferentes tipos de signos, seus efeitos e suas relações com o sentido – poderia ensinar à filosofia a respeito do desafio lançado por Platão, indefinidamente para as épocas, e que consistia em fixar dialeticamente a diferença entre o que recebe a ação da Ideia, as coisas limitadas e medidas, e o que se subtrai a esta ação, como devir ilimitado, puro *devoir-louco*?

Platão convidava-nos a distinguir duas dimensões: 1º) a das coisas limitadas e medidas, das qualidades fixas, quer sejam permanentes ou temporárias, mas supondo sempre freadas assim como repousos, estabelecimento de presentes, designações de sujeito: tal sujeito tem tal grandeza, tal pequenez em tal momento; 2º) e, ainda, um puro devir sem medida, verdadeiro devir-louco que não se detém nunca, nos dois sentidos ao mesmo tempo, sempre furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos, o demasiado e o insuficiente na simultaneidade de uma matéria indócil [...]. (DELEUZE, 1969, p. 09, tradução nossa)¹⁹⁴.

Antes de qualquer demonstração, é preciso reconhecer que a distinção entre essas duas dimensões não ter a ver, em absoluto, com uma dualidade abstrata e vazia entre o inteligível e o sensível, por exemplo; uma vez que a história não parou de multiplicar esses dualismos ao infinito entre quaisquer coisas que pudessem ser colocadas na relação da *ordem das oposições* e de reiterar, indefinidamente, o que fez Platão, num único ato e uma vez por todas, para a história da filosofia. A dualidade platônica, ao contrário, define-se inteiramente pelo método da divisão que se certifica do que pode ser pensado e que tornou possível o *mundo da representação*; e, no outro extremo, o que é sem lei e sem origem, o devir ilimitado, que não corresponde à designação de nenhuma identidade fixa, e da qual, poderíamos afirmar, a permanência é constantemente ameaçada pelo paradoxo deste puro devir como *identidade infinita*. “[...] O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo.” (DELEUZE, 1969, p. 09, tradução nossa)¹⁹⁵. Supomos, intuitivamente, que algo de mais complexo se passa nessa distinção, que esta dualidade se afirma, na verdade, da potência de toda dialética; que a dualidade platônica, e não singularmente a de Platão, não é de todo inocente e sem compromissos como nos parecia inicialmente ser.

Esta é, pois, a definição geral da qual partimos para analisar o método que institui para o pensamento o valor e o mundo da representação, e o que, estando *fora*, e não no exterior desse método, poderia causar uma violência original ao pensamento; isto é, de

¹⁹⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Platon nous conviait à distinguer deux dimensions : 1º) celle des choses limitées et mesurées, des qualités fixes, qu'elles soient permanentes ou temporaires, mais toujours supposant des arrêts comme des repos, des établissements de présents, des assignations de sujets : tel sujet a telle grandeur, telle petitesse à tel moment ; 2º) et puis, un pur devenir sans mesure, véritable devenir-fou qui ne s'arrête jamais, dans les deux sens à la fois, toujours esquivant le présent, faisant coïncider le futur et le passé, le plus et le moins, le trop et le pas-assez dans la simultanéité d'une matière indocile [...]."

¹⁹⁵ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] Le bon sens est l'affirmation que, en toutes choses, il y a un sens déterminable ; mais le paradoxe est l'affirmation des deux sens à la fois."

originá-lo por arrombamento, instituindo-lhe a necessidade absoluta de um ato de pensar, despertando-lhe uma estranheza congênita. Falamos, é claro, do puro devir e de sua *identidade infinita*; em uma só palavra, do *acontecimento*, mas que de todo modo ainda não pensamos livremente, não com o desprendimento radical em relação aos ditames, aos postulados e pressupostos da representação. Para todos os efeitos, a possibilidade de renovação do pensamento em face dessa “dogmatização” da filosofia é, do mesmo modo, a necessidade de tecer-lhe a crítica: “[...] As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.” (DELEUZE, 1976a, p. 182, tradução nossa)¹⁹⁶.

Este último investimento da pesquisa, este último esforço de escrita filosófica, é, igualmente àquele dispensado por Foucault para pensar o acontecimento como *ontologia crítica da atualidade*, fundamental à realização de nosso propósito de ensaiar, quanto ao exercício mesmo de ensaiar a pensar pelo *signo do acontecimento*; mas, agora, trazendo ao primeiro plano de análise a diferença radical desse exercício do pensamento como *experimentação* em relação à condição de sujeição à qual ele está subsumido em face da representação.

Contudo, não desenvolveremos em todos os seus efeitos as alternativas sugeridas por Deleuze e Foucault para um exercício inventivo do pensamento; apresentamo-las à guise de síntese. Como esclarecíamos anteriormente, e já o fizemos também na Introdução, consideramos essas alternativas a título de possibilidades para uma pesquisa futura em face da situação de confinamento a que está subsumida grande parte da filosofia da educação quando da admissão de uma *configuração* ou *imagem antropológica do pensamento*.

Passemos, portanto, à consideração dessas duas últimas questões: primeiro, o problema da representação, das coisas medidas e limitadas, das qualidades fixas, analisado por Deleuze em *Platon et le simulacre*; e, por outro lado, a apresentação de um pensamento do puro devir, do acontecimento, como propositura geral para a filosofia como *arte das superfícies*. Na verdade, ambas essas questões participam, igualmente, de um único e mesmo movimento: o de crítica e o de clínica.

¹⁹⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Les conditions d’une véritable critique et d’une véritable création sont les mêmes : destruction de l’image d’une pensée qui se présuppose elle-même, genèse de l’acte de penser dans la pensée même.”

Deleuze define o problema da representação, em *Logique du sens* (1969), essencialmente como uma tarefa, a *reversão do platonismo*. Nietzsche assim havia definido a tarefa de sua filosofia, e em razão de um desdobramento que talvez ele mesmo não pudesse supor ou imaginar, tornar-se-ia, com efeito, a tarefa da filosofia do futuro. Deleuze apresenta-nos essa tarefa filosófica em termos pouco comuns, na verdade, bastante estranhos em relação ao que podemos notar nos estudos sobre a filosofia de Platão a partir da historiografia filosófica. Ele considera, primeiramente, que essa fórmula, “reversão”, é demasiado abstrata e deixa oculta a verdadeira motivação do platonismo. Qual é, então, este motivo? Trata-se de uma pergunta pela busca de um esclarecimento, antes de qualquer série argumentativa, e Deleuze nos oferece uma primeira pista: “[...] Reverter o platonismo deve significar, ao contrário, tornar manifesta à luz do dia esta motivação, “encurralar” esta motivação – assim como Platão encurrala o sofista.” (DELEUZE, 1969, p. 292, tradução nossa)¹⁹⁷.

A análise de Deleuze toca no essencial: a verdadeira motivação do platonismo deve ser buscada do lado de uma vontade de selecionar, de tal modo que o projeto platônico apenas se revelaria em sua inteireza e verdadeiramente quando nos reportássemos ao *método da divisão*; “[...] Pois este método não é um procedimento dialético entre outros. Ele reúne toda a potência da dialética, para fundi-la com outra potência, e que representa assim todo o sistema.” (DELEUZE, 1969, p. 292, tradução nossa)¹⁹⁸.

Poderíamos partir, inicialmente, de uma primeira determinação da motivação platônica: uma vez tornada manifesta a grande dualidade entre a Ideia e a imagem, toda uma série de outras dualidades poderiam se seguir à primeira: a distinção entre a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Tratava-se, de fato, para Platão, de fazer a diferença, ou de instaurá-la nas dualidades colocadas em série; contudo, uma diferença tornada apenas exterior, ou seja, tomada apenas em uma relação de exterioridade. A esse respeito, como insistirá reiteradamente Deleuze (1999), lembrando-nos de Bergson, não conquistamos ainda, para o pensamento, a diferença interna, de natureza. Mas tão logo percebamos que em seu conjunto essas expressões não se equivalem, descobrimos doutro modo que elas se reportam, na realidade, apenas ao aspecto superficial da divisão. O objetivo real da motivação platônica fica à sombra, oculto, por essas dualidades

¹⁹⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Renverser le platonisme doit signifier au contraire mettre au jour cette motivation, « traquer » cette motivation – comme Platon traque le sophiste.”

¹⁹⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Car cette méthode n’est pas un procédé dialectique parmi d’autres. Elle remasse toute la puissance de la dialectique, pour la fondre avec une autre puissance, et représente ainsi tout le système.”

derivadas; e, por esse motivo, precisamente, deve ser buscado em outra relação. A análise de Deleuze é mais uma vez esclarecedora nesse sentido. Chegamos, portanto, à primeira definição:

[...] O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, mais profundamente, selecionar linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico. [...] O platonismo é a *Odisséia* filosófica; a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem. Filtrar as pretensões, distinguir o verdadeiro pretendente dos falsos. (DELEUZE, 1969, p. 293, tradução nossa)¹⁹⁹.

O método da divisão consiste, pois, em uma verdadeira tarefa seletiva. Não é uma surpresa ver que Platão recorre à estrutura do mito como um elemento integrante da própria divisão; aliás, irrefutável, a outra potência de que nos falava Deleuze em convergência com a potência dialética, das dualidades em série. E mais: “[...] É próprio da divisão ultrapassar a dualidade entre o mito e a dialética e reunir em si a potência dialética e a potência mítica.” (DELEUZE, 1969, p. 294, tradução nossa)²⁰⁰. Isso quer dizer que o mito, em função de sua estrutura sempre circular, incide diretamente sobre a narrativa de uma fundação. Na verdade, todo mito é, no fundamental, a narrativa de uma fundação. E o que dele, de sua estrutura de repetição infinita, interessava a Platão era a sua pretensão de recomeçar o irrecuperável, o que foi feito uma única e sem esperança de um recomeço. O que retorna, o que o mito faz recomeçar e perpetuar, é sempre um sentido, um ritual, uma gestualidade.

A operação de pensamento realizada por Platão para levar a razão filosófica à coincidência dessas duas potências, a mítica e a dialética, é, igualmente, um ato de

¹⁹⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Le but de la division n’est donc pas du tout de diviser un genre en espèces, mais plus profondément de sélectionner des lignées : distinguer des prétendants, distinguer le pur et l’impur, l’authentique et l’inauthentique. [...] Le platonisme est l’*Odysée* philosophique ; la dialectique platonicienne n’est pas une dialectique de la contradiction ni de la contrariété, mais une dialectique de la rivalité (*amphisbetesis*), une dialectique de la division n’apparaît pas en largeur, dans la détermination des espèces d’un genre, mais en profondeur, dans la sélection de la lignée. Trier les prétentions, distinguer le vrai prétendant des faux.” (Grifo do autor).

²⁰⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] C’est le propre de la division de surmonter la dualité du mythe et de la dialectique, et de réunir en soi la puissance dialectique et la puissance mythique.”

pensamento único na história da filosofia. Vejamos em que sentido. Esquemáticamente falando, o mito permite erigir um modelo de acordo com o qual os diferentes pretendentes poderão ser julgados em relação às suas pretensões. Com efeito, explica-nos Deleuze, o que sempre deve ser fundado é a própria pretensão; e é o pretendente, por sua vez, que fazendo apelo ao fundamento pode esperar que sua pretensão seja bem fundada, porque semelhante ao Modelo, mal fundada ou infundada, porque mergulhada em um caos ou num mundo de dessemelhanças. Por conseguinte, a importância filosófica, ou dialética, dessa estrutura circular mítica é que o fundamento, ou o Modelo, é o que possui alguma coisa em primeiro lugar, é o imparticipável, mas que dá a participar, ao pretendente ou participante, possuidor em segundo lugar, o objeto da pretensão ou o participado; mas tão-somente na medida em que souber passar pela *prova do fundamento*. Citamos Deleuze:

[...] o mito constrói o modelo imanente ou o fundamento-prova de acordo com o qual os pretendentes devem ser julgados e sua pretensão medida. E é sob esta condição que a divisão prossegue e atinge o seu fim, que é não a especificação do conceito, mas a autenticação da Ideia, não a determinação da espécie, mas a seleção da linhagem. (1969, p. 295, tradução nossa)²⁰¹.

O método da divisão é, desse modo, paradoxalmente empregado para garantir aos justos pretendentes a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências, ao mesmo tempo em que está determinado a oferecer a prova que sentenciará, à errância e ao sem-fundo, o falso pretendente, isto é, o que não pode ser pensado segunda às duas ordens da generalidade ou da representação, o simulacro ou o *devenir-louco*. É como se tudo se passasse, esquematicamente, em torno de uma tríade sempre bem colocada: o fundamento, o objeto da pretensão, e o pretendente. A diferença introduzida no pensamento pelo método da divisão é, noutro sentido, não mais uma dualidade estéril, mas o que funda o mundo da representação: a relação do Mesmo com o Semelhante, ou das cópias-ícones em relação ao Modelo, de onde o simulacro, o puro devir ilimitado, está excluído. A representação não suporta pensar a dessemelhança, tudo o que não tem uma identidade determinável intrinsecamente em relação ao modelo ou ao fundamento está condenado a permanecer do lado de *fora* do pensamento.

²⁰¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] le mythe construit le modèle immanent ou le fondement-épreuve d'après lequel les prétendants doivent être jugés, et leur prétention mesurée. C'est à cette condition que la division poursuit et atteint son but, qui est non pas la spécification du concept mais l'authentification de l'Idee, non pas la détermination de l'espèce mais la sélection de la lignée."

Fundar é determinar. Mas em que consiste a determinação e sobre o que ela se exerce? O fundamento é a operação do logos ou da razão suficiente. Como tal, ele tem três sentidos. Em seu primeiro sentido, o fundamento é o Mesmo ou o Idêntico. Ele possui a identidade suprema, aquela que supostamente pertence à Ideia [...]. Aquilo que ele é, aquilo que ele tem, ele é e tem em primeiro lugar. E quem seria corajoso a não ser a Coragem e virtuoso a não ser a Virtude? Portanto, o que o fundamento tem para fundar é apenas a pretensão daqueles que vêm depois, de todos aqueles que melhor possuirão em segundo lugar. O que exige um fundamento, o que faz apelo ao fundamento é sempre uma pretensão, isto é, uma “imagem”: por exemplo, a pretensão dos homens de serem corajosos, de serem virtuosos – em suma, a pretensão de tomar parte, de participar [...]. Distingue-se, assim, o fundamento como Essência ideal, o fundado como Pretendente ou pretensão e aquilo sobre o que a pretensão incide, isto é, a Qualidade que o fundamento possui em primeiro lugar e que o pretendente, se ele é bem fundado, possuirá em segundo. Essa qualidade, objeto da pretensão, é a diferença – a noiva, Ariadne. A essência, como fundamento, é o idêntico, na medida em que compreende originalmente a diferença de seu objeto. A operação de fundar torna o pretendente *semelhante* ao fundamento, lhe dá a semelhança de dentro e, sob esta condição, permite-lhe participar da qualidade, do objeto ao qual ele pretende. [...] Cada imagem ou pretensão bem fundada chama-se re-presentação (ícone), pois a primeira em sua ordem é ainda a segunda em si, em relação ao fundamento. É neste sentido que a Ideia inaugura ou funda o mundo da representação. As imagens rebeldes e sem semelhança (simulacros), são eliminadas, rejeitadas, denunciadas como não fundadas, falsos pretendentes. (DELEUZE, 1976a, p. 349-350)²⁰².

No plano conceitual ou filosófico, a grande dualidade manifesta pela potência dialética, quanto ao método mesmo da divisão, entre a Ideia e a imagem, está aí colocada senão com um único objetivo: “[...] assegurar a distinção latente entre as duas espécies de

²⁰² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Fonder, c'est déternimer. Mais en quoi consiste la détermination, et sur quoi s'exerce-t-elle? Le fondement est l'opération du logos ou de la raison suffisante. Comme tel, il a trois sens. Dans son premier sens, le fondement est le Même ou l'Identique. Il jouit de l'identité suprême, celle qu'on suppose appartenir à l'Idee [...]. Ce qu'il est, ce qu'il a, il l'est et l'a en premier. Et qui serait courageux sauf le Courage, et vertueux sauf la Vertu ? Ce que le fondement a à fonder, c'est donc seulement la prétention de ceux qui viennent après, de tous ceux qui, au mieux, posséderont en second. Ce qui réclame un fondement, ce qui en appelle au fondement, c'est toujours une prétention, c'est-à-dire une « image » : par exemple, la prétention des hommes à être courageux, à être vertueux – bref, à avoir part, à participer [...] On distingue ainsi le fondement comme Essence idéale, le fondé comme Prétendant ou prétention, et ce sur quoi la prétention porte, c'est-à-dire la Qualité que le fondement possède en premier, et que le prétendant s'il est bien fondé va posséder en second. Cette qualité, l'objet de la prétention, c'est la différence – la fiancée, Ariane. L'essence comme fondement, c'est l'identique en tant qu'il comprend originairement la différence de son objet. L'opération de fonder rend le prétendant *semblable* au fondement, il lui donne du dedans la ressemblance, et par là, sous cette condition, lui donne à participer la qualité, l'objet auquel il prétend. [...] Chaque image ou prétention bien fondée s'appelle re-présentation (icône), puisque la première dans son ordre est encore la seconde en soi, par rapport au fondement. C'est en ce sens que l'Idee inaugure ou fonde le monde de la représentation. Quant aux images rebelles et sans ressemblance (simulacres), elles sont éliminées, rejetées, dénoncées comme non fondées, faux prétendants." (Grifo do autor).

imagens, dar um critério concreto.” (DELEUZE, 1969, p. 296, tradução nossa)²⁰³. O critério da divisão ou seleção está inteiramente deslocado em relação à posição anterior, a do mito; agora é como se tudo se passasse entre dois tipos de imagens: aquelas que são verdadeiras porque semelhantes ao Modelo e, por outro lado, os simulacros, puras dessemelhanças, imagens não fundadas e, portanto, excluídas do mundo da representação. “[...] A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os *simulacros* são como os falsos pretendentes, constituídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais.” (DELEUZE, 1969, p. 295-296, tradução nossa)²⁰⁴. Isto, porque, o domínio da representação está garantido pela dupla exigência do Mesmo e do Semelhante, que corresponde, de outro modo, às duas ordens de generalidade: a Semelhança e a Igualdade²⁰⁵. Eis, aqui, o mundo da representação. Nele, a diferença, o puro devir, enfim, em uma só palavra, o *acontecimento*, não têm lugar, nem direito. Propor pensar, todavia, a filosofia como *arte das superfícies* é, no sentido contrário à dualidade platônica, devolver o direito aos simulacros e dar militância ao puro devir no plano do sentido, da linguagem-pensamento, e no mundo. Por essa razão, talvez, pensar fora dos ditames e postulados da representação seja perigoso; não sabemos o que se pode encontrar *lá*. Talvez porque *lá* experimentemos

[...] forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito, unindo-o diretamente à natureza e à história; experimentação de uma linguagem que fala antes das palavras, gestos que se elaboram antes dos corpos organizados, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes das personagens – todo o aparelho da repetição como “potência terrível”. (DELEUZE, 1976a, p. 19, tradução nossa)²⁰⁶.

²⁰³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] assurer la distinction latente entre les deux sortes d’images, donner un critère concret.”

²⁰⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] La distinction se déplace entre deux sortes d’images. Les *copies* sont possesseurs en second, prétendants bien fondés, garantis par la ressemblance ; les *simulacres* sont comme les faux prétendants, construits sur une dissimilitude, impliquant une perversion, un détournement essentiels.” (Grifo do autor).

²⁰⁵ Cf. DELEUZE, 1976a, p. 07.

²⁰⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] des forces pures, des tracés dynamiques dans l’espace qui agissent sur l’esprit sans intermédiaire, et qui l’unissent directement à la nature et à l’histoire, un langage qui parle avant les mots, des gestes qui s’élaborent avant les corps organisés, des masques avant les visages, des spectres et des fantômes avant les personnages – tout l’appareil de la répétition comme « puissance terrible ».”

Ademais, Deleuze presta outro importante esclarecimento em relação ao método platônico da divisão: a operação de fundar é sempre *fundar a representação*²⁰⁷. Contudo, não se deve concluir apressadamente que o platonismo desenvolveu, em toda a sua extensão, a potência da representação por si mesma; o que ele efetivamente fez foi apenas lançar para a filosofia os fundamentos da representação, de procurar criar um critério capaz de selecionar, excluir e fundamentar a possibilidade do pensamento. Ou seja, de instituir para o pensamento uma *imagem* do que significa pensar e *se orientar* no pensamento: “[...] Quando perguntamos ‘que é orientar-se no pensamento?’, aparece que o pensamento pressupõe ele próprio eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem um geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas.” (DELEUZE, 1969, p. 152, tradução nossa)²⁰⁸. Todavia, o desdobramento da representação como bem fundada e limitada, a representação finita, isto é, especificada e determinada como finita, tanto quanto o esforço por torná-la infinita e, assim, fazê-la valer como pretensão sobre o ilimitado, ou seja, conquistar para ela o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, tornaram-se o voto supremo da Filosofia: “[...] *Fundar já não significa inaugurar e tornar possível a representação, mas tornar a representação infinita.*” (DELEUZE, 1976a, p. 350, tradução nossa)²⁰⁹.

O platonismo funda assim todo o domínio que a filosofia reconhecerá como seu: o domínio da representação preenchido pelas cópias-ícones e definido não em uma relação extrínseca a um objeto, mas numa relação intrínseca ao modelo ou fundamento. O modelo platônico é o Mesmo: no sentido em que Platão diz que a Justiça não é nada além de justa, a Coragem, corajosa, etc. – a determinação abstrata do fundamento como aquilo que possui em primeiro lugar. A cópia platônica é o Semelhante: o pretendente que recebe em segundo lugar. A identidade pura do modelo ou do original corresponde a similitude exemplar, à pura semelhança da cópia corresponde a similitude dita imitativa. (DELEUZE, 1969, p. 298-299, tradução nossa)²¹⁰.

²⁰⁷ Cf. DELEUZE, 1976a, p. 351.

²⁰⁸ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Quand on demande « qu’est-ce que s’orienter dans la pensée? », il apparaît que la pensée pré-suppose elle-même des axes et des orientations d’après lesquelles elle se développe, qu’elle a une géographie avant d’avoir une histoire, qu’elle trace des dimensions avant de construire des systèmes.”

²⁰⁹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] *Fonder ne signifie plus inaugurer et rendre possible la représentation, mais rendre la représentation infinie.*” (Grifo do autor).

²¹⁰ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “Le platonisme fonde ainsi tout le domaine que la philosophie reconnaît comme sien : et définit non pas dans un rapport extrinsèque à un objet mais dans un rapport intrinsèque au modèle ou fondement. Le modèle platonicien, c’est le Même : au sens où Platon dit que la Justice n’est rien d’autre que juste, le Courage, courageux, etc. – la détermination abstraite du fondement comme ce qui possède en premier. La copie platonicienne, c’est le Semblable : le prétendant qui reçoit en

Em contrapartida, pensar em termos de uma filosofia como *arte das superfícies* consiste em dar à operação de *reversão do platonismo* o seu segundo sentido. Se, em primeiro lugar, essa fórmula significava tornar manifesta a verdadeira motivação do platonismo, a divisão entre o que recebe a ação da Ideia e o que se subtrai a essa ação, o segundo movimento consiste em devolver o direito aos simulacros como efeitos de superfície, isto é, em colocar no primeiro plano de análise o puro devir ou o acontecimento, e de afirmar para o pensamento a sua *identidade infinita*.

O paradoxo de este puro devir, com a sua capacidade de furtar-se ao presente, é a identidade infinita: identidade infinita dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito. É a linguagem que fixa os limites (por exemplo, o momento em que começa o *demasiado*), mas é ela também que ultrapassa os limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado (“não segure um tição vermelho durante *demasiado* tempo, ele o queimarás; não se corte *demasiado* profundamente, isso faria você sangrar”). (DELEUZE, 1969, p. 10-11, tradução nossa)²¹¹.

Contudo, como observou Deleuze (1969), se ainda não conseguimos escapar ao elemento da representação é porque permanece, para o pensamento, a dupla exigência do Mesmo e do Semelhante. Na realidade, não se sai facilmente da representação, uma vez que a condição a que está subsumido o pensamento é a de uma *imagem dogmática* que impede perfeitamente que o novo e a singularidade surjam no pensamento, que a gênese do ato de pensar possa ser engendrada no pensamento; que a criação no pensamento seja mais uma vez possível.

Vemos o quanto este é o caso da filosofia da educação lastreada pela configuração antropológica do pensamento. Isso quer dizer que a filosofia da educação

second. A l'identité pure du modèle ou de l'original correspond la similitude exemplaire, à la pure ressemblance de la copie correspond la similitude dite imitative."

²¹¹ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Le paradoxe de ce pur devenir, avec sa capacité d'esquiver le présent, c'est l'identité infinie : identité infinie des deux sens à la fois, du futur et du passé, de la veille et du lendemain, du plus et du moins, du trop et du pas-assez, de l'actif et du passif, de la cause et de l'effet. C'est le langage qui fixe les limites (par exemple, le moment où commence le *trop*), mais c'est lui aussi qui outrepassa les limites et les restitue à l'équivalence infinie d'un devenir illimité (« ne tenez pas un tisonnier rouge *trop* longtemps, il vous brûlerait, ne vous coupez pas *trop* profondément, cela vous ferait saigner »)." (Grifo do autor).

convertida em uma antropologia filosófica é ainda e inteiramente uma filosofia da identidade e da representação. Em relação ao problema de nossa pesquisa, esclarecemos que a configuração antropológica da filosofia ou a *imagem antropológica do pensamento* é, para o tempo presente, o grande perigo do dogmatismo. Como explica Foucault: “[...] A ‘*Antropologização*’ é, em nossos dias o grande perigo interior do saber.” (1966a, p. 359)²¹². Quanto a Deleuze, a sua crítica também toca no essencial:

[...] Contudo, se ainda assim não saímos do elemento da representação é porque permanece a dupla exigência do Mesmo e do Semelhante. Simplesmente, o Mesmo encontrou um princípio incondicionado capaz de fazê-lo reinar no ilimitado: a razão suficiente; e o Semelhante encontrou uma condição capaz de aplicá-lo ao ilimitado: a convergência ou a continuidade. (DELEUZE, 1969, p. 299, tradução nossa)²¹³.

²¹² Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] L’« anthropologisation » est de nos jours le grand danger intérieur du savoir.”

²¹³ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: “[...] Pourtant, si l’on ne sort pas ainsi de l’élément de la représentation, c’est parce que demeure la double exigence du Même et du Semblable. Simplement, le Même a trouvé un principe inconditionné capable de le faire régner dans l’illimité : la raison suffisante ; et le Semblable a trouvé une condition capable de l’appliquer à l’illimité : la convergence ou la continuité.”

2. A analítica da finitude

Em *Le souci de la vérité* (1984g), o tratamento que Foucault deu aos temas analisados por ocasião das perguntas que lhe foram dirigidas nos faz lembrar, oportunamente, “que sempre se chega ao essencial retrocedendo” (2001b, p. 1488). E essa maneira de entender o exercício da leitura e da escrita filosófica forçosamente nos apresenta o exercício do pensamento ao modo de uma regressão e de uma proliferação, admitidas ao mesmo tempo e em um mesmo movimento. Primeiramente, revisitar os conteúdos trabalhos e, antes deles, o projeto delineado para o trabalho de pesquisa, é dar ciência ao que foi modificado no nosso modo de pensar os problemas e também a respeito do que deles pensávamos em termos de conteúdo, tanto quanto descobrimos que esse exercício de pensamento não deixou de modificar a nossa experiência e, em razão da qual, inclusive, nós mesmo nos vemos inteiramente modificados ao final do processo. Em segundo lugar, reservamos ao que estávamos em vias de escrever um sentido que não poderia estar, nem mesmo na forma de um estado nascente, no projeto inicial; e, por esse motivo, precisamente por essa razão, o exercício do pensamento filosófico está destituído de todo sentido e significação de progresso ou mesmo teleológico, porquanto sua condição é a de ser constantemente revisado em suas próprias bases, e permanentemente interpelado em seu processo.

Talvez, o *exercício do pensamento* tenha a ver verdadeiramente com a realização de uma viagem, na qual não se leva consigo provisões e um destino certo, mas apenas a experiência de um *deslocamento*, a experiência de uma *démarche*. É a experiência, despida de decisão premeditada, que ameaça o pensamento em suas próprias certezas. Mas também tem muito a ver com a viagem como aventura, porque não se sabe o que se vai encontrar no final e nem no percurso do trajeto. Há muito de indeterminado em ensaiar o pensamento como experimentação, mas isso ainda não quer dizer tudo. Pode dizer, inclusive, que ao método da ironia socrático precisemos opor o riso e o humor dos estoicos. Pensar, nesses termos, tem algo de perigoso, mas também de lúdico. A respeito do que disse Deleuze sobre os estoicos, a interpretação divinatória recebeu uma atenção especial:

[...] podemos dizer precisamente como procede esta interpretação: trata-se sempre de cortar na espessura, de talhar superfícies, de orientá-las, de crescê-las e de multiplicá-las, para seguir o traçado das linhas e dos cortes que se desenham sobre elas. Assim, dividir o céu em secções e nele distribuir as linhas dos voos de pássaros, seguir sobre o solo o mapa que traça o focinho de um porco, jogar o fígado para a superfície e observar as linhas e as fissuras. A adivinhação é, no sentido mais geral, a arte das superfícies, das linhas e pontos singulares que nela aparecem; eis por que dois adivinhos não se olham sem se rir, com um riso humorístico. (DELEUZE, 1969, p. 168, tradução nossa)²¹⁴.

E como veremos na sequência, a educação também nos remete à experiência de uma viagem; e se a produção da escrita filosófica fosse ao modo de uma viagem, de um deslocamento, ele mesmo uma experiência, em termos de uma aventura própria do *involuntário*²¹⁵? Como buscar a verdade a partir de um involuntarismo do pensamento em face da potência dos signos?

Em filosofia da educação, de acordo com Bárcena (2005), a análise do conceito de *acontecimento*, por exemplo, torna-se imprescindível para uma compreensão mais precisa da educação como experiência. Pensar a educação sob a *figura do acontecimento* é investir na constituição de campos de experiência tanto quanto realizar, ao modo de Foucault, a ontologia crítica de nós mesmos, isto é, a ontologia histórica da constituição de nossa subjetividade.

A memória da educação remete para a experiência de uma viagem e de um acompanhamento: o escravo pedagogo que conduz a criança à escola. A partir desta figura fundadora, poder-se-ia pensar que qualquer tentativa de pensar a educação não é mais do que a elaboração de um discurso – de um saber, de práticas, o desenho de acções ou a construção de regras – cujo objecto é essa experiência primordial do acompanhamento e da viagem. No entanto, essa experiência não é a mesma no momento da sua manifestação original e de sua específica singularidade, ou no momento da sua explicitação num discurso que se pretende racional e no contexto de uma particular escrita pedagógica. Assim como não há filosofia sem escrita (e

²¹⁴ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "[...] l'on peut dire précisément comment procède cette interprétation : il s'agit toujours de trancher dans l'épaisseur, de tailler des surfaces, de les orienter, de les accroître et de les multiplier, pour suivre le tracé des lignes et des coupures qui se dessinent sur elles. Ainsi diviser le ciel en sections et y distribuer les lignes des vols d'oiseaux, suivre sur le sol la lettre que trace le groin d'un porc, tirer le foie à la surface et y observer les lignes et les fissures. La divination est au sens le plus général l'art des surfaces, des lignes et points singuliers qui y apparaissent ; c'est pourquoi deux devins ne se regardent pas sans rire, d'un rire humoristique."

²¹⁵ Cf. DELEUZE, 1987, p. 94.

sem textos que argumentem), também não há escrita sem escrita pedagógica (e sem argumentos sobre a educação). (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 17).

Pois bem. Vemo-nos diante de um desafio, o qual não nos parece ser proposto pelo desenvolvimento natural de nossos argumentos e questões, mas como que vindo de fora, posto do exterior, talvez com a insistência de um *devoir-outro* que avança em direção ao nosso trabalho para, no momento seguinte, despojá-lo de suas certezas e convicções. É, assim, um ponto de desestabilização. Precisamos ver claramente que o que é mais importante à proposta da atividade filosófica como problematização, como diagnóstico da atualidade, enfim, como *éthos* e atitude crítica diante das ocorrências da vida e das provocações ao pensamento é a experiência, o *pensamento como experimentação*. Esta é a resposta que damos à configuração antropológica da filosofia da educação. Mas ela, ao mesmo tempo, apresenta qual o problema real, de fundo, em propor uma *imagem antropológica do pensamento*: a permanência da filosofia a registros próprios de uma *analítica da finitude*.

Assim, do coração mesmo da empiricidade, indica-se a obrigação de ascender ou, se se quiser, de descer até uma analítica da finitude, em que o ser do homem poderá fundar, na possibilidade delas, todas as formas que lhe indicam que ele não é finito. E o primeiro caráter com que essa analítica marcará o modo de ser do homem, ou, antes, o espaço no qual ele se desenrolará por inteiro, será o da repetição – da identidade e da diferença entre o positivo e o fundamental [...]. De um extremo ao outro da experiência, a finitude responde a si mesma; ela é, na figura do *Mesmo*, a identidade e a diferença das positivities e de seu fundamento. Vê-se como a reflexão moderna, desde o primeiro esboço dessa analítica, inclina-se em direção a certo pensamento do Mesmo – em que a Diferença é a mesma coisa que a Identidade – exposição da representação, com sua realização em quadro, tal como o ordenava o saber clássico. É nesse espaço estreito e imenso, aberto pela repetição do positivo no fundamental, que toda essa analítica da finitude – tão ligada ao destino do pensamento moderno – vai se desdobrar: é aí que se verá sucessivamente o transcendental repetir o empírico, o cogito repetir o impensado, o retorno da origem repetir o seu recuo; é aí que se afirmará, a partir dele próprio, um pensamento do Mesmo irreduzível à filosofia clássica. (FOUCAULT, 1966a, p. 326, tradução nossa)²¹⁶.

²¹⁶ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "Ainsi, du cœur même de l'empiricité, s'indique l'obligation de remonter, ou, comme on voudra de descendre, jusqu'à une analytique de la finitude, où l'être de l'homme pourra fonder en leur positivité toutes les formes qui lui indiquent qu'il n'est pas infini. Et le premier caractère dont cette analytique marquera le mode d'être de l'homme, ou plutôt l'espace dans lequel elle se déploiera tout entière sera celui de la répétition, – de l'identité et de la différence entre le positif et le fondamental [...] Du bout à l'autre de l'expérience, la finitude se répond à elle-même; elle est dans la figure du *Même* l'identité et la différence des positivités et de leur fondement. On voit comment la réflexion moderne dès la première amorce

Retomamos aqui o ponto em que divisamos a crítica à *configuração antropológica* da filosofia da educação e a proposta de pensarmos filosoficamente a educação pelo *signo do acontecimento*. Talvez, agora, entendemos um pouco melhor o que significa pensar ou analisar a educação pelo acontecimento. E foi com esse objetivo que apresentamos, ainda que brevemente, e a título de um trabalho possível para darmos continuidade ao tema analisado, as alternativas abertas por Foucault e por Deleuze quanto ao modo de acessar, de indicar e de propor para a filosofia da educação o exercício de pensar pela *experiência* e pelo *acontecimento*.

Com Foucault, avistamos a conversão da atividade filosófica em um trabalho de diagnóstico da atualidade, acerca da atividade filosófica como *ontologia do presente*, mas nos aspectos em que ela nos revelasse algo sobre o tema da *problematização* do pensamento. Com Deleuze, a possibilidade de fazer ou propor uma filosofia do acontecimento teve, primeiramente, como sua face negativa, a crítica à representação. Contudo, a reversão do platonismo, que depois de Nietzsche tornou-se a tarefa da filosofia do porvir, indicava a possibilidade de pensá-la criativamente, como um exercício de criação, isto é, de *gênese do ato de pensar no pensamento*, e que tem muito a ver com o que ele denominou de filosofia como *arte das superfícies*.

O que é essencial está dito aqui. Pensamos poder, por um ato de liberalidade, concluir a exposição deste trabalho dando para ele esse fim; talvez com algo de indeterminado, mas não sem esperança. Nesse último capítulo, procuramos indicar um caminho sugerido por Foucault e outro por Deleuze – o estudo dos *modos de problematização* e a filosofia como *arte das superfícies* – como alternativas viáveis para propor e desenvolver uma filosofia da educação pensada pela experiência e pelo signo do acontecimento. Contudo, isso nos mostra ainda que, no fundamental, se temos de pensar nessas coisas como algo a realizar, como tarefa, é porque estamos ainda e demasiadamente afeitos ao pensamento em termos de representação, de sujeito; talvez porque ainda não fazemos algo de diferente em filosofia do que uma *analítica da finitude*; talvez dissimulamos, tentamos nos distanciar, ou invés de

de cette analytique contourne vers une certaine pensée du Même – où la Différence est la même chose que l'Identité – l'étalement de la représentation, avec son épanouissement en tableau, tel que l'ordonnait le savoir classique. C'est dans cet espace mince et immense ouvert par la répétition du positif dans le fondamental que toute cette analytique de la finitude, – si liée au destin de la pensée moderne – va se déployer : c'est là qu'on va voir successivement le transcendantal répéter l'empirique, le cogito répéter l'impensé, le retour de l'origine répéter son recul; c'est là que va s'affirmer à partir d'elle-même une pensée du Même irréductible à la philosophie classique." (Grifo do autor).

rompermos e arcarmos com tudo o que isso acarreta. O perigo da renovação do pensamento é real.

Falta-nos talvez a coragem do pensamento, o que apropriadamente Foucault chamou de *pharesia*.

A modo de conclusão

Em relação às considerações feitas acerca dos traços que caracterizam aquilo que podemos chamar de *configuração antropológica da filosofia da educação*, delineamos a pouco o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou *imagem do pensamento* que não mais o traço antropológico de uma subjetividade fixa, ou se quisermos, da fixação de um sujeito a partir do qual a experiência e o saber sejam possíveis; assim, no lugar da antropologia como *analítica da finitude*, o que quisemos propor foi um *pensamento do acontecimento*, sem o qual não seria possível pensar uma política dos devires na educação.

Essa outra perspectiva que um pensamento do acontecimento nos permite criar em face da exigência de propor diferentemente o exercício do pensamento no campo das relações pedagógicas pode ser buscada no que o trabalho filosófico de Deleuze revelou sobre o tema. A esse respeito, François Zourabichvili escreveu uma reflexão muito interessante sobre a importância da *noção de acontecimento* para a elaboração de uma nova imagem do pensamento filosófico. Este texto concerne ao emprego do conceito de acontecimento (*événement*) proposto Deleuze:

[...] O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), e objetividades [objectités] especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de fazer uma experiência, de pensar *o que há*, a filosofia não assume sua condição acontecimental [événementielle] de onde ela pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao

mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele mesmo acontecimental [événementiel]. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 38, tradução nossa)²¹⁷.

A esse respeito, uma primeira exigência para se propor uma filosofia do acontecimento é destituir o pensamento, isto é, o pensar filosófico de seu próprio caráter dogmático. Que isso quer dizer? Em *Différence et répétition*, Deleuze elaborou uma de suas mais contundentes críticas ao modo dominante e pretensamente universal da filosofia, a qual consistia na desconstrução do que ele chamou de *imagem dogmática do pensamento*. Essa condição do pensamento é dogmática porque, na medida em que afirma a necessidade de pressupostos para pensar, torna-se incapaz de liberar o pensamento dos pressupostos aos quais está confinado; a diferença, o novo, a criação não podem ser pensados, apenas o sentido comum, a boa vontade, a opinião, a representação. Deleuze insistirá que as condições de uma verdadeira crítica e de possibilidade para fazer surgir um pensamento novo e criativo residem na destruição dessa imagem dogmática, ortodoxa, que se pressupõe a si própria.

Se o acontecimento é o que *dá a pensar*, o que nos dá a possibilidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo e criativo, ele é a condição pela qual o pensamento pensa; o que significa dizer, em outras palavras, que o pensamento não é representação. “Pensar é experimentar, problematizar.” (DELEUZE, 1988, p. 124). Nesse sentido, o acontecimento é o que nos permite fazer uma experiência, e também uma problematização dos nossos modos de vida. No que há para ser pensado, os devires ocupam a cena principal. Não é o ser ou a essência que é preciso pensar, mas as relações entre os termos, entre os corpos, as diferenças notáveis que se produzem nos encontros e que formam o plano intensivo do pensamento: os *affectos*.

Essas questões são difíceis e complexas para serem abordadas em toda a sua extensão nesta tese de doutorado. Nossas pretensões são mais modestas. Queremos com essas indicações apontar para um trabalho filosófico sobre a educação que considere os acontecimentos ou devires que podem ser produzidos nas relações pedagógicas entre os

²¹⁷ Para a consulta ao texto em francês, leia-se: "L'événement se tient à deux niveaux, dans la pensée de Deleuze : condition sous laquelle la pensée pense (rencontre avec un dehors qui force à penser, coupe du chaos par un plan d'immanence), objectités spéciales de la pensée (le plan n'est peuplé que d'événements ou de devenir, chaque concept est la construction d'un événement sur le plan). Et s'il n'y a pas de manière de penser qui ne soit aussi manière de faire une expérience, de penser *ce qu'il y a*, la philosophie n'assume pas sa condition événementielle d'où elle prétend recevoir la garantie de sa propre nécessité, sans proposer du même coup la description d'un donné pur, lui-même événementiel." (Grifo do autor).

indivíduos e as práticas educativas. Três possibilidades de pensamento parecem atender a essas exigências.

Distanciando-nos da noção de sujeito como fundamento do conhecimento e condição para toda experiência, o que deve ser primeiramente proposto é o entendimento da subjetividade como *modos de subjetivação* que se perfazem a partir de processos criativos de vida, e não como uma representação que deve ser colocada em relação a um sujeito fixo e universal. Com base no trabalho de Foucault, o processo de subjetivação é apresentado por Deleuze da seguinte maneira:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (1992a, p. 123-124).

Essas considerações conduzem a uma segunda possibilidade para o pensamento. Se a subjetivação não pode se confundir com um sujeito, sequer pode ser identificada a uma pessoa, é porque a subjetivação é uma “individuação” e enquanto tal caracteriza um acontecimento, impessoal e pré-individual. Nesse sentido, apenas uma ética como *tipologia dos modos de existência imanentes* permitiria à filosofia que a diferença qualitativa dos modos de existência fosse admitida como componente fundamental do processo de subjetivação quanto à caracterização do acontecimento. Nesse particular, vemos aparecer uma terceira possibilidade ao pensamento: “os afectos são devires” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 42).

Pensamos que o estudo de Deleuze sobre a *Ética*, de Spinoza, não é apenas o trabalho de um filósofo procurando extrair das obras de outros filósofos o que ainda poderia ser dito, ou o que precisaria ser dito para que a filosofia escrita nas obras não terminasse com a morte de seus autores. O que Deleuze descobre em Spinoza é uma *teoria das afecções* e uma *filosofia da imanência*.

Uma primeira coisa a ser considerada, é que o signo ou afecto pode ter vários sentidos, mas será sempre um *efeito*. E por efeito entende-se o vestígio de um corpo sobre o outro, ou o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de outro corpo; e neste sentido é uma *affectio*.

Os signos *não têm por referente direto objetos*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (affectos) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Têm por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeito de um corpo sobre outro no espaço, ou afecção; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou affecto. (DELEUZE, 1997a, p. 158-159, grifo do autor).

Nisso reconhecemos a possibilidade, entre outras, que um pensamento do acontecimento proporciona à filosofia de novidade e criação, ao mesmo tempo em que faz surgir, no âmbito da filosofia da educação, a força de novas experiências de pensamento: isto é, de pensar a produção de subjetividade na educação e na relação pedagógica como *modos de subjetivação*, como *devir* e como *acontecimento*.

As possibilidades que Foucault e Deleuze nos abrem para pensar filosoficamente a educação não estão sujeitas ao regime da verdade (nas palavras de Foucault, a uma *analítica da verdade*) e, por isso mesmo, não têm a pretensão de substituir ou de se fazer valer diante de outras experimentações possíveis em filosofia. São saberes de experiência, problematizações e nada mais. Elas formam blocos de devir que não param de modificar as relações que constituímos na família, na escola, no trabalho; indicam estados de corpo e variações contínuas de potência: efeito de um corpo sobre o outro, mas também efeito de uma afecção sobre uma duração. “[...] Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 42).

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. (Pesquisa; 44).
- BÁRCENA, F. *El delirio de las palabras*. Barcelona: Heder Editorial, 2004.
- BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BERGSON, H. *La pensée et le mouvant: essais et conférences*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- CARVALHO, A. D. *A educação como projecto antropológico*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998. (Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação; 7).
- CARVALHO, A. D. *Epistemologia das ciências da educação*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 2006.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAYGILL, H. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. (Dicionário de filósofos).
- DELEUZE, G. *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. (Collection Critique).
- DELEUZE, G. *Différence et répétition*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976a.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976b.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. A literatura e a vida. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 11-16.

DELEUZE, G. Lewis Carroll. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 31-32.

DELEUZE, G. Gaguejou. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 122-129.

DELEUZE, G. Platão, os gregos. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 154-155.

DELEUZE, G. Spinoza e as três “éticas”. In: _____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 156-170.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível... In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p. 11-113.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997b. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Ed. 34, 2001. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. Jean Hyppolite, lógica e existência. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 23-27.

DELEUZE, G. O homem, uma existência duvidosa. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 123-127.

DELEUZE, G. O método de dramatização. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 129-154.

DELEUZE, G. Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 175-183.

DELEUZE, G. Gilles Deleuze fala da filosofia. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 185-187.

DELEUZE, G. Pensamento nômade. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 319-329.

DELEUZE, G. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras. 2006.

DESCARTES, R. Meditações. In: _____. *Descartes, obra escolhida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994a.

DESCARTES, R. Objeções e respostas. In: _____. *Descartes, obra escolhida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994b.

DREYFUS H.; RABINOW P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUPUY, J-P. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v. 1

FOUCAULT, M. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b.

FOUCAULT, M. (1965). Philosophie et psychologie. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 466-476.

FOUCAULT, M. (1966a). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1966. (Collection Tel; 166).

FOUCAULT, M. (1966b). La pensée du dehors. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 546-567.

FOUCAULT, M. (1967). Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 629-648.

FOUCAULT, M. (1970). Theatrum philosophicum. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 943-967.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 1976. (Collection Tel; 248).

FOUCAULT, M. (1980a) Table ronde du 20 mai 1978. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 842-844

FOUCAULT, M. (1980b). Entretien avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 860-914.

FOUCAULT, M. (1981). Subjectivité et vérité. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1032-1037.

FOUCAULT, M. (1981-1982). *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. (1982a). Le sujet et le pouvoir. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1041-1062.

FOUCAULT, M. (1982b). L'herméneutique du sujet. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1172-1184.

FOUCAULT, M. (1983). L'écriture de soi. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1234-1249.

FOUCAULT, M. (1984a). What is Enlightenment? In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1381-1397.

FOUCAULT, M. (1984b). Préface à l'Histoire de la sexualité. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1397-1403.

FOUCAULT, M. (1984c). Politique et éthique: une interview. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1403-1409.

FOUCAULT, M. (1984d). Polémique, politique et problématisations. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1410-1417.

FOUCAULT, M. (1984e). À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1428-1450.

FOUCAULT, M. (1984f). Foucault. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1450-1455.

FOUCAULT, M. (1984g). Le souci de la vérité. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1487-1497.

FOUCAULT, M. (1984h). Qu'est-ce que les Lumières. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1498-1507.

FOUCAULT, M. (1984i). Le retour de la morale. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1515-1526.

FOUCAULT, M. (1984j). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1527-1548.

FOUCAULT, M. (1984k). Une esthétique de l'existence. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1549-1554.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité II: l'usage des plaisirs*. Paris: Éditions Gallimard, 1984l. (Collection Tel; 279).

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité III: le souci de soi*. Paris: Éditions Gallimard, 1984m. (Collection Tel; 280).

FOUCAULT, M. (1988a). Vérité, pouvoir et soi. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1596-1602.

FOUCAULT, M. (1988b). Les techniques de soi. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1602-1632.

FOUCAULT, M. (1988c). La technologie politique des individus. In: _____. *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1632-1647.

FOUCAULT, M. (1990). O que é a crítica? In: *Cadernos da F.F.C.* Organizado por BIROLI, F.; ALVAREZ, M. C. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000, v. 9, n. 1. p. 169-189.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FREITAS, M. C. Representação. In: *Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores & educação; 3).

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KOHAN, W. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Educação: experiência e sentido; 3).

KOHAN, W.; GONDRA, J. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 19-34.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MARTINS, P. M. Auto-organização, Davidson e a questão da identidade. In: GONZALEZ, M. E. Q; BROENS, M. C. (Org.). *Encontro com as ciências cognitivas*. Marília: Ed. UNESP, 1998. v. 2.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001 (Tomo IV).

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1996. p. 45-55.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*, ou como se filosofa com o martelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PAGNI, P. Nos limiares contemporâneos da educação: interpelar as interpelações epistemológicas e hermenêuticas da filosofia da educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*, v. 3, p. 295-304, 2006.

PELLEJERO, E. Mil cenários. Perspectivismo e dramatização na obra de Gilles Deleuze. *Saberes*, Natal, v. 2, n. 5, ago. 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Filosofia/Eduardo%20Pellejero_MIL%20CENARIOS_78-117.pdf>. Acesso em: 25 abril 2011.

REVEL, J. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Édition Ellipses, 2009. (Collection Le vocabulaire de...).

ROCHA, D. (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1996.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, jan. mar. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>>. Acesso em: 24 maio 2011.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 267-326.

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

SEVERINO, A. J. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, D. (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. p. 09-36.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/php?script=sci_arttex&pid=S1517-97022006000300013&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2011. doi: 10.1590/S1517-97022006000300013.

SEVERINO, A. J. Prática, existência e conhecimento: breves considerações sobre o estatuto da filosofia da educação. In: *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, extra, 2008. P. 85-96.

SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPINOZA, B. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. 2. ed. Porto Alegre/Caxias do Sul: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes/Livraria Sulina Editora/Universidade de Caxias do Sul, 1980. v. 2.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302005000400007&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abril 2011. doi: 10.1590/S0101-73302005000400007.

VAZ, H. C. de L. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992.

VAZ, H. C. de L. *Antropologia filosófica I*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & educação; 4).

VILELA, E., BÁRCENA, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.

ZOURABICHVILI, F. *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris: Édition Ellipses, 2003. (Collection Le vocabulaire de...).

ZOURABICHVILI, F. Deleuze. Une philosophie de l'événement. In: ZOURABICHVILI, F.; et al. *La philosophie de Deleuze*. Paris: PUF, 2004. (Collection Quadrige).

Bibliografia Complementar

DESCARTES, R. Discurso do método. In: _____. *Descartes, obra escolhida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994c.

DESCARTES, R. As paixões da alma. In: _____. *Descartes, obra escolhida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994d.

ELIAS, N. *As sociedades dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FOUCAULT, M. (1957a). La psychologie de 1850 à 1950. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 148-165.

FOUCAULT, M. (1957b). La recherche scientifique et la psychologie. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 165-186.

FOUCAULT, M. (1966c). Michel Foucault, Les mots et les choses. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 526-532.

FOUCAULT, M. (1966d). L'homme est-il mort? In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 568-572.

FOUCAULT, M. (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 1004-1024.

FOUCAULT, M. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 1174-1183.

FOUCAULT, M. (1982-1983). *Le gouvernement de soi et des autres*. Cours au Collège de France (1982-1983). Paris: Seuil/Gallimard, 2008. (Collection Hautes Études).

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 288-293. (Coleção Ditos e Escritos; V).

FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 220-231. (Coleção Ditos e Escritos; I).

GARDNER, H. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GRANGER G. G. *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Éditions Montaigne, 1960.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARDT, M. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Parte II. Petrópolis: Vozes, 1989.

HUME, D. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

JACQUES, F. *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier, 1982.

JAEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOLIF, J. Y. *Comprendre l'homme : introduction à une anthropologie philosophique*. Paris: Cerf, 1967.

JOLIF, J. Y. *Compreender o homem: introdução a uma antropologia filosófica*. São Paulo: Herder, 1970.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

LADRIÈRE, J. *L'articulation du sens: discours scientifique et parole de la foi*. Paris: Aubier-Montaigne, 1970.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARQUES, J. *Descartes e sua concepção de homem*. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Filosofia; 25).

MORIN, E. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1973.

MORIN, E. (Org.). *L'unité de l'homme: pour une anthropologie fondamentale*. Paris: Seuil, 1974.

NOT, L. *Regards sur la personne*. Toulouse: Serv. de Publ. de l'Université de Toulouse, 1986.

NOT, L. *L'Enseignement répondant*. Paris: PUF, 1989.

PINTOR RAMOS, A. *El humanismo de Max Scheler*. estudio de su antropología filosófica. Madrid: Editorial Catolica, 1978.

SCHELER, M. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada, 1943.

SCHELER, M. *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*: essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique. Paris: Gallimard, 1955.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação*: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.