

CRÍTICA À CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PROJETO ANTROPOLÓGICO

CRITICAL ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL PROJECT

ANÁLISIS CRÍTICO A LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO ANTROPOLÓGICO

*Rodrigo Barbosa Lopes

Resumo: Neste artigo, analisamos os argumentos com os quais se promove a ideia de uma *imagem antropológica do pensamento* como concepção fundamental à filosofia da educação, isto é, como o emprego de um tipo específico de Antropologia filosófica. Com efeito, esta concepção admite a educação como a realização de um projeto antropológico fundamental, e é nesse sentido que uma filosofia da educação promove o objetivo de elaborar uma imagem do homem como sujeito da educação e de elucidá-la como mediação da existência histórica e social do homem no mundo; portanto, propondo-a como uma antropologia da educação. Para atingir este objetivo, analisamos criticamente parte da filosofia de dois autores contemporâneos de língua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho e Antônio Joaquim Severino, por haver neles a justificação para a adoção dessa concepção filosófica geral de uma configuração antropológica da filosofia da educação. Concluímos, sobretudo com base na filosofia de Michel Foucault, que essa questão percorreu a Filosofia da época moderna até o pensamento contemporâneo, assumindo a finitude humana a forma de uma antropologia, chamada por ele de “analítica da finitude”.

Palavras-chave: Antropologia Filosófica; Filosofia da Educação; Análise Crítica.

Notas introdutórias

Neste texto, elaboramos o esboço de uma crítica à configuração antropológica do pensamento na Filosofia da Educação, que poderia ser compreendida pela definição geral que Foucault fez 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 foi o caso do livro *Les mots et les choses*, 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 justificação 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 modelo ou imagem do pensamento que encontra na estrutura antropológico-humanista sua

* Doutor em Educação (UNESP/Marília). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: rodrigo.lopes@unesp.br. ORCID: 0000-0001-5340-9350.

fundamentação e a justificação 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.

Este é, com efeito, o traço distintivo fundamental ao paradigma antropológico, isto é, a repetição do positivo no fundamental, como 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 positivities 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.

Supomos, portanto, 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 ou da consciência que paralisa o exercício de pensamento acerca da possibilidade de investigar os temas da experiência e do acontecimento na educação. No mais, o traço argumentativo fundamental à essa concepção de filosofia se reduz preferencialmente à perspectiva epistemológica ou hermenêutica, o que impede sobremaneira de se propor outras possibilidades de pensamento para a filosofia e a educação.

Dedicamos, assim, a exposição deste artigo à analítica do modo como a configuração antropológico-humanista do pensamento – a Antropologia como uma *analítica do homem* – se delinea no âmbito dos estudos filosóficos da educação, isto é, como uma concepção fundamental que identifica a filosofia da educação com um tipo e emprego particulares de Antropologia filosófica. Descobrimos, com efeito, que essa concepção da filosofia moderna define a educação como a realização de um projeto antropológico fundamental, a partir do qual seja possível elaborar uma imagem do homem a educar e com vistas à elucidação do sentido da educação como mediação da existência histórica e cultural do homem no mundo.

A admissão dessa imagem antropológica do pensamento, portanto, apenas poderia resultar na confirmação de uma configuração antropológica para a filosofia da educação no contemporâneo, tal como poderemos verificar na apresentação crítica dos trabalhos de Adalberto Dias de Carvalho e de Antônio Joaquim Severino, por haver neles a justificação para a adoção dessa concepção geral de uma configuração antropológica da filosofia. Tal concepção 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 boa parte da Filosofia moderna, por que admite a centralidade do paradigma antropológico na formulação de suas teorias. Este é um aspecto importante, haja vista ser a educação, na condição de 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 segue consistirá, desse modo, na investigação do *paradigma antropológico*, mas também na interrogação de que modo é possível delinear a crítica ao projeto de análise do homem como uma investigação de tipo especial, a da finitude humana, a partir da qual a antropologia extrairá o programa geral para a pesquisa filosófica.

A centralidade do paradigma antropológico na filosofia da educação

A respeito do objetivo de analisar a centralidade do paradigma antropológico na educação, destacamos inicialmente o que disse Adalberto Dias de Carvalho acerca do 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 endoutrinamento. 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. (CARVALHO, 1998, p. 16-17).

O destaque é para a publicação de seu livro *A educação como projecto antropológico*, no qual se observa o prestígio que temas como o da liberdade, do sujeito e de projeto ocupam nas teorias e práticas pedagógicas, mas também, a premência do sentido antropológico quando vemos Carvalho afirmar, com toda a dificuldade que isso implica, “a educação como uma inevitável prática antropológica” (1998, p. 08). Associada à 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 de esboçar a centralidade da noção de pessoa na relação pedagógica. Em que pesem tais afirmações, à educação caberia a tarefa de assegurar a construção de uma “autêntica consciência antropológica” a respeito da dignidade ontológica e existencial do homem em face das posturas teóricas positivistas, estruturalistas ou do

determinismo biológico e social para os 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).

Esta afirmação é a mais geral ou o argumento que mais amplamente delinea a fundamentação de sua tese 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 em uma 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 limitavam 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, os impedimentos ou as fraturas instaladas 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.

Estremecida a base de uma epistemologia da educação de caráter positivista ou, como prefere dizer Carvalho (1998, p. 09), a “lógica restritiva de projectos científicos”, o processo educativo inerente à relação de ensino e aprendizagem poderá ser então caracterizado como decorrente de um projeto que é, essencialmente, projeto pedagógico e que evidencia a centralidade do *projeto antropológico* sem o qual a educação se veria destituída de princípio e finalidade. Em outras palavras, Carvalho propõe como 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 criar e propalar um sentido antropológico profundo em suas teorias e práticas.

A notoriedade dessa afirmação 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 se inspirando nas muitas imagens do homem que de modos diferentes privilegiavam-no acerca de sua posição na história, na cultura e na filosofia. Sua orientação filosófica é 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. A questão da educação se torna, para ele, uma questão antropológica primordial, mas como *tarefa*, 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, portanto, de um humanismo pedagógico, destaca-se o posicionamento crítico com o que se adquire consciência sobre a centralidade da reflexão antropológica no campo das teorias e das práticas na educação. A esse respeito, Carvalho pretende 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:

[...] 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. (CARVALHO, 1998, p. 17).

Outro é também um impasse que a educação perspectivada nessa orientação filosófica deve enfrentar: evitar o retorno à concepção de uma subjetividade 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 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 e que consiste precisamente na identificação do processo educativo como decorrente ou instanciado por um projeto pedagógico que se revelaria, por sua vez, um projeto essencialmente antropológico. À centralidade da noção de projeto e da reflexão antropológica, que irrompem no campo epistemológico e pedagógico próprios à educação, damos o nome 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 saída que Carvalho encontrou para a problemática da restrição do processo educativo à dimensão epistemológica consiste, desse modo, na admissão da centralidade que a reflexão e a consciência antropológica – o *paradigma antropológico* – devem ocupar na formulação e justificação dos projetos pedagógicos.

Concluimos a análise da concepção de filosofia da educação defendida por Adalberto Dias de Carvalho com a afirmação de que a unidade pretendida entre os saberes e as práticas pedagógicas deve estar orientada 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.

Com base também nesta tese é que Antônio Joaquim 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).

A apresentação dessa tese está organizada consoante à convergência de três premissas fundamentais: (1^a) a afirmação da Filosofia como modalidade de conhecimento destinada à “intencionalizar” a prática real dos homens; (2^a) a educação considerada como uma prática mediadora da prática real dos homens histórica e socialmente determinada; (3^a) 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 ontologia¹.

No sentido lato, a tese 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 *intencionalização do existir social no tempo histórico*? Severino argumenta, em outro trabalho, que o sentido do conhecimento é a “intencionalização” da existência e prática humanas por meio da subjetividade, isto é, 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 apontaria, contudo, para um problema filosófico: tal como Carvalho, Severino partilharia de um *humanismo pedagógico existencialista*, mas no seu caso com uma forte ênfase no contexto histórico-social. Porém, além dessa tendência de um humanismo existencialista na filosofia da educação, haveria também a predominância de uma tendência fenomenológica, mas da consciência, talvez mais ao modo de Husserl do que de Merleau-Ponty, que é a importância atribuída à intencionalidade no projeto antropológico da

¹ Cf. SEVERINO, 2000, p. 283.

educação. Mas isso hipoteticamente. O uso que ele faz do conceito de intencionalidade consiste precisamente nisso:

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 mais geral da qual Severino parte para compor o quadro conceitual e a tarefa da filosofia da educação na atualidade, a qual deve se ligar integralmente 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.

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 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 Educação². Outra questão, todavia, é esclarecer se afora as pesquisas científicas 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 lugar³, no 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

² Cf. SEVERINO, 2001, p. 121-122.

³ Ibid., p. 136.

de filosofia e do seu exercício que embora esteja distante da metafísica no quesito da essencialidade, não o está quanto ao atributo da generalidade.

[...] 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).

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. 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 do autor quanto à defesa da filosofia da educação como fundamentalmente uma antropologia.

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 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).

Assim está formulada a concepção da filosofia da educação como um tipo especial de antropologia⁴, com a qual se 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* e, portanto, como uma investigação pela elucidação do sentido da existência humana em suas coordenadas históricas e sociais.

A filosofia da educação surgiria na trajetória da cultura filosófica ocidental como uma reflexão primeiramente axiológica, isto é, como o processo mediante o qual pudessem ser

⁴ A respeito da identificação da filosofia da educação com uma antropologia filosófica, não se trata de pesquisa etnográfica ou de antropologia cultural, nem mesmo no sentido lato. Com efeito, por antropologia deve-se entender a configuração da Filosofia moderna para a qual, e em certo sentido para nós ainda hoje, *pensar* é pensar a partir do homem. Ou seja, que o pensamento filosófico emana de certa imagem antropológica do que significa pensar, do antropológico como a configuração ou a imagem do pensamento. Cf. FOUCAULT, 1966, p. 351-354.

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 humanização⁵ – e dos bens 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: “[...] 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 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.” (SEVERINO, 2004, p. 30).

⁵ Cf. SEVERINO, 2004, p. 26-27.

Severino dá continuidade ao argumento dizendo que falar de *prática filosófica* em relação à educação deve nos fazer refletir 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, em uma 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 práticas⁶ que dão sentido à realização da existência humana.

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 como 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 (2008, p.88) 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”. 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 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.

Desse modo, Severino (2004) propõe que as dimensões axiológica e epistemológica da filosofia, tão importantes ao amadurecimento da educação como prática humana histórica e socialmente realizada, sejam incorporadas ao caráter eminentemente ontológico da

⁶ Severino explica que o agir humano se efetiva mediante a intersecção 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. Cf. SEVERINO, 2001, p. 43-65.

antropologia filosófica; 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*. E completa a exposição de sua concepção perguntando-se se a construção de uma imagem do homem baseada nas coordenadas de sua existência histórica não seria, na verdade, tarefa das Ciências Humanas. Essa questão coloca, sobretudo, o problema das relações entre a Filosofia e as Ciências Humanas, ao que Severino responde afirmando que os objetivos obtidos por essas disciplinas científicas não são suficientes para garantir uma visão coerente construída da imagem do homem como sujeito que se pretende educar⁷. Desse modo, a tarefa antropológica da filosofia da educação 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 de abordagem estas que vão apoiar-se nas contribuições científicas, históricas e sociológicas. (SEVERINO, 2004, p. 32).

No mais, 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.” (SEVERINO, 1990, p. 21). E ela faz isso ao propor o 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, 1966, p. 367). A consequência de pensar assim é que as ciências humanas e a filosofia, ao tratarem do que é a representação, tratam como seu objeto o que é, primeira e formalmente, sua condição de

⁷ 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 integra, ao totalizar e relacionar.” (2001, p. 136).

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 mundo⁸.

A modo de conclusão: delineamentos de uma crítica à concepção antropológica da filosofia na educação

Em resumo, concluímos que a assimilação da filosofia da educação a uma antropologia filosófica introduz no campo dos estudos filosóficos sobre a educação uma *imagem antropológico-humanista do pensamento*, isto é, do que significa pensar e orientar-se no pensamento. De acordo com Foucault (1966), essa é a configuração da Filosofia moderna que tem se difundido até os dias atuais como o solo quase evidente do pensamento filosófico. Com efeito, ela é ainda e essencialmente 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 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 (1976), não nos desprendemos ainda dessa imagem dogmática do pensamento.

Há, igualmente, 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.

Resta-nos, ademais, concluir pela ilusão metodológica da qual parece ser realmente difícil de sair. Não se escapa facilmente à História da Filosofia, haja vista o caráter dogmático que impede perfeitamente a emergência do novo no pensamento⁹. Mas, no caso da filosofia da educação, também não se quer mudar o projeto em favor de um senso de justiça mais apropriado ao que é possível e real. Não se tenciona esta relação, porque se teme pôr a perder,

⁸ Cf. FOUCAULT, 1966, p. 366-367; 372-378.

⁹ 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).

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, por exemplo, a respeito das *três imagens de filósofos*¹⁰, ele vê no filósofo das superfícies aquele que faz retornar das profundidades o que importa ao acontecimento para que o pensamento ocorra, 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 defesa da tarefa antropológica fundamental à filosofia da educação, os autores analisados não fizeram reservas quanto à crítica dispensada às 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 rejeição da ideia de uma essencialidade do sujeito, na verdade, ou em relação à postura cientificista que reconhece no sujeito apenas determinismos biológicos e ambientais, impôs-se para reafirmar a ideia de uma concepção de filosofia da educação como *antropologia filosófica*, principalmente no que essa 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.

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 este 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

¹⁰ Cf. DELEUZE, 1969, p. 152-158.

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 vida¹¹.

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. Essa reduplicação do empírico no fundamental, 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 geral do homem, mas pura e simplesmente desse a priori histórico que, desde o século XIX, serve de solo quase evidente ao nosso pensamento” (1966, p. 355), 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* apontada por Foucault¹², 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.

¹¹ Cf. FOUCAULT, 1966, p. 323-329.

¹² Cf. FOUCAULT, 2001, p. 548-549.

CRITICAL ANALYSIS OF THE CONCEPTION OF EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL PROJECT

Abstract: In this article, we analyze the arguments that promote the idea of an *anthropological image of thought* as the fundamental conception to the philosophy of education, that is, as the employment of a specific type of Philosophical Anthropology. Indeed, this conception admits the education as the realization of a fundamental anthropological project, and it is in this sense that a philosophy of education promotes the objective of elaborating an image of man as the subject of education and of elucidating it as mediation of the historical and social existence of man in the world; therefore, proposing it as an anthropology of education. In order to reach this goal, we critically analyzed part of the philosophy of two contemporary authors of Portuguese language, Adalberto Dias de Carvalho and Antônio Joaquim Severino, for having in them the justification for the adoption of this general philosophical conception of an anthropological configuration of the philosophy of education. We conclude, mainly based on Michel Foucault's philosophy, that this issue spanned from the Philosophy of the modern era to the contemporary thought, assuming human finitude in the form of an anthropology, which he calls "analytic of finitude".

Keywords: Philosophical Anthropology; Philosophy of Education; Critical Analysis.

ANÁLISIS CRÍTICO A LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO ANTROPOLÓGICO

Resumen: En este artículo, analizamos los argumentos con los que se promueve la idea de una *imagen antropológica del pensamiento* como concepción fundamental a la filosofía de la educación, es decir, como el empleo de un tipo específico de Antropología filosófica. En efecto, esta concepción admite la educación como la realización de un proyecto antropológico fundamental, y es en ese sentido que una filosofía de la educación promueve el objetivo de elaborar una imagen del hombre como sujeto de la educación y de elucidarla como mediación de la existencia histórica y social del hombre en el mundo; por lo tanto, proponiéndola como una antropología de la educación. Para lograr ese objetivo, analizamos críticamente parte de la filosofía de dos autores contemporáneos de la lengua portuguesa, Adalberto Dias de Carvalho y Antônio Joaquim Severino, por tener en ellos la justificación para la adopción de esta concepción filosófica general de una configuración antropológica de la filosofía de la educación. Concluimos, sobre todo con base en la filosofía de Michel Foucault, que esa cuestión recorrió la Filosofía de la época moderna hasta el pensamiento contemporáneo, asumiendo la finitud humana la forma de una antropología, llamada por él de "analítica de la finitud".

Palabras clave: Antropología Filosófica; Filosofía de la Educación; Análisis Crítico.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projecto antropológico*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

FOUCAULT, Michel. *La pensée du dehors*. In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 546-567.

FOUCAULT, Michel. **Qui êtes-vous, professeur Foucault?** In: _____. *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001. p. 629-648.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação.** In: ROCHA, Dorothy. (Org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. p. 09-36.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **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/view/1764>>. Acesso em: 24 de mai. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia da educação no Brasil:** esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 267-326.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **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.

Recebido em outubro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2017.