

## FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DA IMPORTÂNCIA DA OPERAÇÃO CONCEITUAL E DO DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO

Rosana Silva de Moura<sup>1</sup> 

### RESUMO

A Filosofia da Educação enquanto campo de conhecimento interdisciplinar, porque reúne filosofia e educação, tem sua especificidade: elaborar as questões formativas desde seu traço originário. De modo fundamental, tem a tarefa de pensar filosoficamente fenômenos concernentes à formação humana. No transcurso do ensaio que ora se apresenta à leitura, tal especificidade se mostra a partir de alguns elementos que se interpenetram, como a centralidade da operação conceitual, o necessário diálogo com a tradição. O ensaio visa destacar a importância da operação conceitual e da tradição no fazer da Filosofia da Educação, à luz de alguns elementos hermenêuticos do horizonte filosófico heideggeriano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Educação. Operação conceitual. Tradição. Formação humana. Heidegger.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC - Brasil. e-mail:

Artigo submetido ao sistema de similaridade 

Submetido: 19/01/2024 Aceito: 09/03/2024 Publicado:

## PHILOSOPHY OF EDUCATION: THE IMPORTANCE OF CONCEPT OPERATION AND DIALOGUE WITH TRADITION

### ABSTRACT

Philosophy of Education as an interdisciplinary field of knowledge, because it brings together philosophy and education, has its specificity: elaborating formative issues from their original trace. Fundamentally, it has the task of thinking philosophically about phenomena concerning human formation. In the course of the essay that is now presented for reading, this specificity is shown through some elements that interpenetrate, such as: the centrality of the conceptual operation, the necessary dialogue with tradition. The essay aims to highlight the importance of conceptual operation and tradition in the practice of Philosophy of Education, in the light of some hermeneutic elements of the Heideggerian philosophical horizon.

**KEYWORDS:** Philosophy of Education. Conceptual operation. Tradition. Human formation. Heidegger.

## FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA OPERACIÓN DEL CONCEPTO Y EL DIÁLOGO CON LA TRADICIÓN

### RESUMEN

Filosofía de la Educación como campo de conocimiento interdisciplinario, al aunar filosofía y educación, tiene su especificidad: elaborar cuestiones formativas desde su rasgo original. Tiene fundamentalmente la tarea de pensar filosóficamente los fenómenos que atañen a la formación humana. En el transcurso del ensayo que ahora se presenta para lectura, esta especificidad se muestra a través de algunos elementos que se interpenetran, tales como: la centralidad de la operación conceptual, el necesario diálogo con la tradición. El ensayo pretende resaltar la importancia de la operación conceptual y la tradición en la práctica de la Filosofía de la Educación, a la luz de algunos elementos hermenéuticos del horizonte filosófico heideggeriano.

**PALABRAS-CLAVE:** Filosofía de la Educación. Operación conceptual. Tradición. Formación humana. Heidegger.

\*\*\*\*

## 1 APROXIMAÇÕES E ABRANGÊNCIAS

Certa vez, li algo que reforçou de tal modo e intensidade a compreensão fenomenológica sobre a condição humana que ainda hoje em mim repercute. Eis, aí, o dizer: “O homem é um ser que filosofa e que, portanto, jamais se resolve plenamente a si nesse filosofar, porque a filosofia não é algo exterior, mas absolutamente interna ao próprio ser humano” (Stein, 2008, p. 97).

À luz de um esforço hermenêutico próprio, se podem ver, no dito do autor, camadas ontológicas fundamentais: ao homem (o ser humano) – e só a ele – cabe o filosofar, a filosofia

é própria da condição de ser humano e essa condição está submetida à incompletude. Ambos, humano e Filosofia, não se resolvem *per si*, se copertencem, possuem interdependência. Um mistério os envolve, entrelaça e trama um modo de ser e, por vezes, com o esforço do filosofar, se encaminha, aí, uma “existência filosofante” (Heidegger, 2011a, p. 13) na qual vigora o que lhe é inerente: o vigor de que se pode, enfim, compreender e, por isso, compreender enquanto ser em compreensão. Isso é algo inteiramente radical, simples quando acontece, mas de difícil acesso. Pede esforço, labuta, ser-resoluto<sup>2</sup>. Logo, entra igualmente em questão o fato de que não se resolver a si mesmo também precisaria ser projetado sobre o conceito com o qual se pretende dizer, referir, apontar algo: indicar. Com isso, o que estou inferindo? Que o conceito não pode aduzir um caráter resolutivo àquilo a que se refere.

E, por isso, importa sublinhar: Ernildo Stein, repercutindo a dimensão da fenomenologia hermenêutica na sua aproximação de Martin Heidegger, transparece o que é possível dizer dessa condição. No limite, apenas o consensuado, vale dizer, dialogado<sup>3</sup>, pode ser minimamente transparente mediante aquilo de que solicitamos alguma orientação – há um oceano de ilusões na busca pela verdade em sua transparência (Nietzsche, 1983) apreitada pelas filosofias da consciência (Stein, 2012, p. 184 *et seq.*).

Entretanto, parece-me, a filosofia não se debate apenas nas águas da ilusão. Talvez (e, em contrapartida), a Filosofia peça amor, um amparo atencioso diante do que sempre se perde, do que finda, fenece. Quem sabe, por isso, a Filosofia se ofereça como objeto de desejo. Sem ele, ela perece. Filosofar é, ainda, desejar na permanência de um pendente (Heidegger, 2012a) do qual somos reféns, por isso a incompletude já mencionada. Seria, então, o filosofar um modo de o humano manter-se pulsante? Segurando-se, no modo que alcança, no vazio do ainda-não? Se a existência filosofante é nossa destinação, um fim em si mesma, tal como podemos desejar em relação à vida mesma, seria, então, o filosofar uma tentativa, ainda que, por vezes, desatinada (por não se resolver plenamente), de manter-se

---

<sup>2</sup> Há uma evidente singularidade léxica e semântica no horizonte filosófico de Heidegger, demarcando sua ontologia fundamental enquanto um caminho fenomenológico outro do filosofar. Não há como mostrar, de modo aprofundado neste ensaio, o câmbio de paradigma produzido por esse outro modo de fazer filosofia. Fato é que, em relação ao termo “ser-resoluto” (*Entschlossenheit*), conforme a tradução brasileira de Fausto Castilho para **Ser e tempo**, temos: “Com o fenômeno do ser-resoluto fomos conduzidos ante a *verdade* originária da existência [...]. A verdade originária da existência requer um estar-certo igualmente originário como manter-se no que o ser-resoluto abre. Ele se dá a si mesmo a respectiva situação factual e nela se põe” (Heidegger, 2012a, p. 839, grifo do autor).

<sup>3</sup> “O diálogo introduzido e desenvolvido como instância do pensamento pela hermenêutica não incorporou apenas os limites que as condições históricas impõem à razão, enquanto representam a totalidade de um sentido já sempre pré-dado, mas também as condições materiais, econômico-sociais que condicionam a atividade teórica. É assim que o diálogo passou a representar não apenas o contraponto do ‘cogito’, mas a única alternativa para se sair da solidão do individualismo da tradição cartesiana.” (Stein, 2012, p. 184, grifo do autor).

pela via de um gosto? Pois não nos esqueçamos do que é mais elementar: “Sempre podemos somente para isso para o qual temos gosto – isso a que se é afeiçoado, à medida que o acolhemos. Verdadeiramente só gostamos do que, previamente e a partir de si mesmo, dá gosto” (Heidegger, 2010, p. 111).

A determinação que o enunciado “[...] somente para isso para o qual temos gosto” mostra não é de uma ordem apriorística, mas indicativa, acontecendo “[...] sempre e a cada vez em uma tonalidade afetiva” (Heidegger, 2011a, p. 9), sendo algo de uma ordem pré-teórica, de uma “intuição hermenêutica” (Rodríguez, 2016, p. 95) que prenuncia seu próprio elemento prévio e mobiliza o ser humano para sua existência mais própria e singular, algo do qual não pode haver simulacro. Assim sendo, tonalidade afetiva se refere àquele elemento fundamental que afina e inclina o humano para isto ou aquilo, constantemente, em meio à vida fática, na qual se insere de modo absolutamente próprio a cada um.

Entretanto, não apenas do gosto vive a filosofia, o que, de modo algum, invalida o que está dito até aqui. Há uma complementariedade entre essa dimensão pré-teórica (a tonalidade afetiva) e a via prática; aquela atua de modo subjacente e vigoroso nessa. E a via fática da filosofia – enquanto o filosofar mesmo (Heidegger, 2011a) – incide, de modo irrevogável, sobre a lida com o conceito, a qual nomeio aqui operação conceitual e pretendo explicitar ao longo deste percurso ensaístico.

Antes, porém, importa uma abertura indicando ao leitor a identidade da Filosofia da Educação enquanto campo de conhecimento interdisciplinar, mas que mantém sua maior intimidade na abertura filosófica para deter-se em fenômenos concernentes à área da educação. Dito isso, a Filosofia da Educação não deve ou não deveria escapar de sua destinação. Com efeito, ela pressupõe “uma abordagem filosófica da educação” (Severino, 2014, p. 32). No âmago desse modo de pensar a educação, habita outra questão filosófica – a centralidade do conceito de formação –, pois é próprio do pensar filosófico se ocupar de seus próprios elementos basilares.

Portanto, para situar o leitor, reporto brevemente alguns aspectos do surgimento do campo a partir do percurso do Grupo de Trabalho 17 (GT 17) da ANPEd. Por quê?

Vejamos.

## 2 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: O GT E SUA ASSUNÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA

Conforme alguns autores (Costa, 2017; Pagni; Dalbosco, 2014; Gallo, 2008; Severino, 2014; entre outros contributos), em certo momento da trajetória do Grupo Filosofia da Educação (GT 17) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a formação humana se efetiva como sendo o conceito nuclear da Filosofia da Educação no Brasil, conferindo força para a edificação da identidade do GT. Contudo, sem com isso deixar de lado algo peculiar à Filosofia em geral no Brasil, que é o franco diálogo com a tradição filosófica internacional, especialmente relacionada aos matizes europeus. Além disso, nos estudos dos autores sobre o percurso do GT até o estabelecimento de sua identidade, observam-se modulações de ordem histórica, política, mas, especialmente, epistêmica, até o momento da consolidação de uma característica importante do Grupo, qual seja, a disposição para a pluralidade. Por certo, a inclinação ao plural acaba por repercutir em uma amplitude de temas e abordagens referentes à formação humana. Assim sendo, a partir de 2006, emerge mais fortemente, naquela comunidade filosófico-educacional,

[...] uma etapa de certa consolidação em que os trabalhos aconteciam num terreno de interlocução e, sob uma pluralidade paradigmática, debatiam em torno da questão da formação humana, eleita como o tema aglutinador e como um de seus objetivos privilegiados. (Severino, 2014, p. 25).

Parece, então, que essa orientação para o foco conceitual na formação humana clareou a identidade e o estatuto epistemológico do Grupo (Severino, 2014), fortalecendo aquela pluralidade para abordar filosoficamente a formação humana e problematizar fenômenos educacionais que a circunscrevem e atualizam seus múltiplos enquadramentos, pois a formação humana não se diz de um único modo, assim como não pode ser deslindada por um único campo de conhecimento, haja vista a complexa trama de elementos que configuram as realidades educacionais, por demais complexas. Sua conceituação emergirá a cada atualização de época. Logo, tal elemento de pluralidade nas abordagens dos fenômenos atinentes à educação já denota uma identidade interdisciplinar.

É nesse sentido que a comunidade filosófico-educacional do GT acaba por inscrever a centralidade do conceito de formação humana em contextos formativos, como orientação identitária da Filosofia da educação, “[...] cuja tarefa é manter-se atenta, problematizar as questões de como educar, renovadas a cada tempo histórico” (Hermann, 2023, p. 5). Se a compreensão do tempo histórico se torna fundamental para a elaboração do conceito [de formação] que se realiza no passar dele mesmo, tal como acreditamos, a tradição nada mais é do que o adensamento de repertório valorativo que o tempo carrega em seu transcurso. É com esse repertório que a Filosofia da Educação vai atualizando o conceito em questão, a saber, o de formação humana. Isso porque não há como, de modo sério, tomar o contexto

pelo contexto, o imediato pelo imediato, o ôntico pelo ôntico ou, em outras palavras, o meramente dado. E, por isso, cabe lembrar: no transcurso do tempo, em suas tentativas de permanência na tradição, de modo amplo, um conceito vai também perdendo camadas de sentido, como algo que se desgasta e perde o vigor, o que afeta a própria vigência da coisa a qual ele indica. Advém dessa compreensão uma aproximação maior da complexidade que uma tradição comporta.

Porém, importa lembrar que a busca de sentido na educação não é prerrogativa da Filosofia da Educação; essa busca permeia a totalidade da área da educação. Contudo, assim como nos outros campos de conhecimento, encontramos características próprias que reverberam o que conhecemos como especificidade de cada campo. Se acompanhando a comunidade filosófico-educacional do GT a questão nuclear é a formação humana, importa destacar qual sua diferenciação em relação às outras formas de abordagem da formação (sociológica, histórica, psicológica, entre outras).

Esta breve incursão ajuda no entendimento do que se considera, hoje, a questão nuclear da Filosofia da Educação. Em torno dela, gravitam as perguntas e os problemas tanto em pesquisas educacional-filosóficas como no ensino acadêmico mediante uma variabilidade de contextos educacionais na realidade brasileira.

### **3 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E O NECESSÁRIO DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO PARA UMA OPERAÇÃO CONCEITUAL**

Seria possível à Filosofia da Educação enquanto uma região de conhecimento renunciar ao diálogo com a tradição para problematizar filosoficamente questões do hoje? Para Gallina (2004, p. 244 apud Costa, 2017, p. 7), “[...] é imprescindível à atividade do filósofo uma relação com a tradição filosófica, pois é a partir do território dado que será possível atualizar conceitos. Ou seja, fabricá-los e não somente fazê-los reluzir”. Ao leitor atento, não passa despercebido o fato de a autora sublinhar que a tradição é um solo vivo, cultivado no transcurso do tempo, daí a legitimidade da frequência da filosofia nesse solo. Se a atualização de um conceito se torna possível, é porque o repertório da tradição que o trouxe até o instante da demanda atual se manteve em questão produzindo uma relação entre passado e presente. Ou seja, o vínculo relacional ainda produz sentido.

Em **Verdade e método I**, Gadamer (1997) percorre exaustivamente a tradição, validando-a de modo crítico para nos oferecer seus conteúdos filosóficos e conceitos, tal como o faz quando opera com o conceito de formação. Seu percurso com o legado ocidental considera essencialmente que “A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuando nas mudanças históricas” (Gadamer, p. 422). Com aparente contraponto à

conservação, a mudança advém do que com ela aprende e questiona. A tradição conserva de tal modo o vigor do sentido no *continuum* que, ainda assim, pode participar na ruptura. Por vezes, atualiza-se no embate. Não se trata de meramente defendê-la ou repudiá-la, mas, sobretudo, compreender a sua dinâmica e presença no hoje.

Mas como acessamos a tradição no campo, seja em ensino, seja em pesquisa? Via de regra, com a leitura e a interpretação de um texto clássico da filosofia, mas também da literatura e da poesia, por exemplo. Essa frequência hermenêutica é habitual na Filosofia da Educação, seja em ensino, seja em pesquisa.

Nesse sentido, existe sempre uma circularidade (Gadamer, 1997) de diálogo vivo entre passado e presente da qual ensino e pesquisa não deveriam evadir-se pela via do esquecimento. Tal circularidade de caráter hermenêutico sinaliza algo de uma ordem maior e possibilita à Filosofia da Educação dizer-se plural e interdisciplinar em legitimidade enquanto uma “fusão de horizontes” (Gadamer, 1997), tendo a compreensão de que cada horizonte “[...] é um âmbito de visão que abarca tudo o que é visível a partir de determinado ponto” (Gadamer, 1997, p. 452).

Logo, o movimento da fusão é o ponto no qual dois ou mais horizontes se coadunam, não apenas considerando passado e presente, como evoca Gadamer, mas, especialmente, atuando na reinvenção de sentidos a partir da amplitude filosófica que advém dessa fusão que resulta do diálogo possível entre repertórios culturais epocais ou distâncias temporais específicas. Dar-se conta da mobilidade do horizonte e convocá-lo com a interpretação de outras possibilidades é o que mantém seu caráter de abertura. Isso não se aplica apenas à comunidade específica de um horizonte, estabelecendo um paradigma, por exemplo. De modo mais aprofundado, tem a ver com a performance que cada um de seus habitantes mantém em vigor, pois “[...] ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver além disso” (Gadamer, 1997, p. 452).

Sendo assim, segundo nossa perspectiva, conceito, contextos e tradição precisam conversar sempre. É de uma tradição que se extrai o conceito em sua historicidade, perfazendo já uma operação conceitual que irá questionar ou validar sua estabilidade no contexto. Importa confrontar a atualidade dele mesmo, do conceito, e, com isso, atualizá-lo – ou não – à luz dos enfrentamentos que as circunstâncias e as provisoriiedades contextuais oferecem e, ao mesmo tempo, com essa operação, realizar a transcendência do limite do hoje. Se o contemporâneo se propõe a uma descontinuidade da tradição, só poderá realizá-la mediante o que dela absorveu e, hoje, refuta. Precisou da experiência formativa que a tradição lhe marcou. Assim, compreender o sentido formativo da tradição significa saber-se situado historicamente.

## 4 A IMPORTÂNCIA DA OPERAÇÃO CONCEITUAL NO FILOSOFAR

O que se oferece à interpretação no âmago da tradição e que nos ajuda a pensar a dinâmica dela em sua relação com a questão da operação conceitual no filosofar? Parece ser o fato de que o conceito é conservado no interior da tradição, quer dizer, no transcurso do tempo no qual ela mesma se dá, se for operado enquanto um indicativo formal (Heidegger, 2011b, 2012a). Segundo nos orientamos com a fenomenologia hermenêutica (Heidegger, 2012a<sup>4</sup>; STEIN, 2001), o caráter indicativo e não determinista do conceito deixa ver uma camada de valência aberta que o areja para operar em cada contexto, (re)tendo a qualidade de indicar, mais do que determinar antecipadamente a coisa em questão. Logo, mostrando uma possibilidade, um ainda-a-ser, um ainda-a-ser elaborado.

A compreensão dessa orientação metodológica do caráter indicativo do conceito, já sinalizado com Heidegger, mantém a própria interpretação do conceito de formação humana em abertura. O que estou a dizer com isso? Que a operação conceitual precisa ser tomada enquanto um exercício filosófico formativo constante, na medida em que a manutenção da possibilidade de abertura do conceito, advinda de seu caráter indicativo, e o diálogo com a tradição vigoram em uma pesquisa educacional. Sob esse prisma, temos aí o teor de radicalidade filosófica que o horizonte fenomenológico hermenêutico provoca, a saber: que pensemos acerca daquilo com o qual nos relacionamos. Vemos, então, uma circularidade importante: não apenas pensar sobre algo, mas pensar sobre a possibilidade de ‘pensar sobre algo’: “[...] Tal ser-possível, porém, ainda não nos garante que o possamos. Pois ser na possibilidade de algo quer dizer: permitir que algo, segundo seu próprio modo de ser, venha para junto de nós; resguardar insistentemente tal permissão” (Heidegger, 2010, p. 111).

Oportunas são as palavras de Vasconcelos (2023, p. 17, grifo do autor):

É sempre para “o aberto” o sentido da *Bildung* heideggeriana à medida que toda educação é para ele um caminhar permanente posto em marcha para um novo começo. Abdica-se assim de encontrar na relação educador/educando qualquer “formação” que proponha acabamentos e completudes dos sujeitos envolvidos, mas, sim, apelos de transformações radicais que implicam sobretudo na constituição de um outro pensar.

Nesse sentido, se fortalece a compreensão de que não pode haver filosofia sem operação conceitual. Em consonância com a complexa rede de direcionamentos e,

---

<sup>4</sup> Segundo Heidegger (2012a, p. 127, grifos do autor), “A fenomenologia do *Dasein* [ser-aí] é uma *hermenêutica* na significação originária da palavra, que designa a tarefa da interpretação.” Heidegger reformula a ontologia quando desvela o necessário caráter prático que se dá com esta tarefa, de interpretação do fenômeno. Daí, a assertiva: “A ontologia só é possível como fenomenologia” (2012a, p. 123): “Nisso está precisamente a tarefa ontológica de mostrar [...]” (*Ibid.*, p. 139).

especialmente, sentidos aos quais o conceito pode remeter enquanto questão filosófica, importa ainda destacar que o conceito de formação humana precisa extrapolar o enquadramento curricular, predeterminado conforme o cotidiano escolar impõe aos estudantes e aos professores.

Todavia, ainda assim, na condução ontológica, e em sua universalidade, encontramos uma camada prévia, a saber, a própria pergunta pelo conceito em sua operação conceitual. Isso nos leva ao centro da questão da formação, pois, a depender da concepção que temos do conceito mesmo, deriva de nosso modo de pensar a coisa a qual ele, o conceito, está definindo (ou indicando). Definir ou indicar apresenta uma sutil diferença encoberta no aligeiramento de uma abordagem, seja de ensino ou de pesquisa, sem nos esquecermos de que ambos se complementam no fortalecimento de uma formação. Ao leitor que busca respostas rápidas e claras sobre formação humana, o argumento não evolui como o esperado: com a circularidade do filosofar, a experiência da linguagem desvela ao mesmo tempo que vela o sentido (Heidegger, 2012a). Sobremaneira, em sua possibilidade e limite, a operação conceitual é uma atividade pública porque é estabelecida primordialmente no diálogo com a tradição, em suas modulações e distâncias epocais, pela busca da historicidade do conceito. Sem o diálogo com a tradição que o transporta, o conceito não pode ser compreendido no hoje que o atualiza.

Ademais, com a operação conceitual, vemos a dimensão prática da filosofia que aí se deixa ver: nesse caso, a operação é um fazer filosófico (um filosofar), tal como evoca o filósofo sobre a filosofia: “Ela mesma só é quando filosofamos. Filosofia é filosofar. Esta parece ser uma péssima formulação. No entanto, por mais que aparentemente só estejamos repetindo o mesmo, o essencial está contido nesta expressão” (Heidegger, 2011a, p. 5). Aí, sob essa orientação, o conceito indica a possibilidade de ser e não determina *a priori* o conteúdo a ser analisado. Esse vem a ser o ponto fundamental para a elaboração do conceito na profundidade filosófica desejável ao campo. E, por isso, também se tem como experiência formativa a lida conceitual que vai nos marcando a cada passo de desencobrimento, de acontecimentos da possibilidade de compreendê-lo, elaborá-lo (particularmente no caso da pesquisa educacional que adentre conceitualmente a formação).

Mediante esse entendimento, o conceito de formação sob a ação do tempo presente não pode ser repetido à luz do século XIX (*Bildung*), é certo. Esse não seria apenas um atropelo de sentido daquela formação alemã datada, mas um apagamento da multiplicidade complexa, porque específica, de nosso tempo. No entanto, isso não quer levar a outro apagamento, aquele dos elementos estéticos e éticos que perfazem ontologicamente o humano, vislumbrados com o conceito alemão, submetido enquanto ideal secularizado e “ideal normativo” (Alves, 2019, p. 4 *et seq*).

Há uma universalidade constante que atravessa as distâncias temporais nas quais os corpos humanos se encontram mergulhados em um mundo comum. Mais uma vez, Gadamer (1997, 2002) marca presença, ampliando a perspectiva ontológica heideggeriana do relacional ser-com, para clarear o sentido de universalidade com o qual estamos, desde sempre, pendentes e em comunidade.

Mas o que nos é comum? O fato da possibilidade de compreendermos, em variadas tonalidades, a qualidade desse pertencimento comum. Tomar pé desse entendimento produz sentido na operação conceitual, porque, mesmo transfigurando determinado recorte temporal e seus modos de ser, ainda assim, temos um humano e não algo extraterrestre, fora de uma temporalização da vida fáctica humana (Heidegger, 2012a). Habitamos o mesmo planeta e, mesmo que em variabilidades ônticas, nos concerne uma universalidade ontológica que atravessa os tempos. Essa aproximação fenomenológica da questão do conceito mostra sua dimensão de universalidade e sua abrangência. Dito de outro modo, o conceito de formação humana tem uma universalidade, pois se refere ao modo humano de formar-se com o comum pertencer dos humanos e a uma abrangência de possíveis infinitos modos de pertencimento.

O deslinde do conceito de formação humana se dá considerando esse jogo filosófico prévio. Problematizar a formação humana em determinada situação temporal precisa considerar essa apropriação inicial – o caráter filosófico prévio do conceito.

O que se quer dizer com esse caráter? Ora, indica-se com ele que sempre precisamos buscar a historicidade de um conceito, quer dizer, trazer outra vez à luz a trilha, por vezes apagada da memória, de como este ou aquele conceito sedimentou sua vigência no hoje. Importa refazer a trilha no sentido de ver nela a feitura e a constituição do conceito que hoje se atualiza e ainda brilha de sentido – ou desbotou vigor de sentido. Vigência e vigor não podem ser tomados gratuitamente aqui. Dito de outro modo, o que vigora tem vigência enquanto “[...] duração daquilo que, tendo chegado a desencobrir-se, assim perdura e permanece [...]. O vigente numa vigência aparece, então, como o resultado de uma operatio” (Heidegger, 2010, p. 43). E a operação aqui referida nada mais é do que aquela que implica um conceito, não tendo um sentido instrumental.

Mas, de uma operação conceitual, “O que significa ‘operar’?”, nos interpela o autor que, fiel a sua própria condução fenomenológica, respeita a etimologia da palavra em sua “raiz indo-européia *dhe*”, aproximando-a de seu momento contemporâneo.

O autor elucida:

Entendido assim como trazer e levar à vigência, o verbo "operar", "*wirken*", invoca um modo de o real se realizar, de o vigente viger e estar em vigor. Operar é, pois, trazer e levar à vigência, seja que, por si mesmo, algo traga e leve a si mesmo para a sua própria vigência, seja que o homem exerça este trazer e levar. Na linguagem medieval, o verbo "*wirken*", "operar", significava ainda a produção de casas, de utensílios, de imagens e quadros; posteriormente, este significado se restringiu à produção, no sentido de costurar, tricotar, fiar. O real é tanto o operante como o operado, no sentido daquilo que leva ou é levado à vigência. Pensando-se de maneira bem ampla, "realidade" (*Wirklichkeit*) significa, então, estar todo em sua vigência, significa a vigência em si mesma acabada do que se produz e se leva ao vigor de si mesmo [...]. Mas nunca será demais repetir: o traço fundamental de "operar", "*wirken*", e de "obra", "*Werk*", não reside no *efficere* e no *effectus* mas em algo vir a des-encobrir-se e manter-se des-encoberto. (Heidegger, 2010, p. 42-43, grifo do autor).

Observemos que, quando o autor explicita a palavra com o exercício etimológico, muito familiar ao filosofar, precisa se manter ligado à tradição e trazer à luz do hoje o passado já obscurecido da multiplicidade de sentido do termo. No esforço hermenêutico para repor a abertura para a multiplicidade de sentidos da palavra, ele descobre as camadas de historicidade esquecidas do termo "operar" e, quando o faz, assegura o caráter prévio de seu filosofar, retomando fenomenologicamente aquelas camadas. E percebe, leitor, parece sempre haver um passo atrás a ser dado, algo ainda a ser dito, denotando um horizonte aberto na interpretação. Essa possibilidade vem a ser uma abertura fundamental para a atualização do sentido do termo. Sobremaneira importa sublinhar que essa dinâmica de análise que reúne, de modo profícuo, etimologia e filosofia se apresenta também em uma operação conceitual de viés fenomenológico.

Isso também nos leva à importância da operação conceitual bem como à primazia da pergunta (Gadamer, 1997) enquanto chave de abertura para o inusitado, o desconhecido. No que se refere ao âmbito da pesquisa educacional em Filosofia da Educação, é fundamental abrir-se à provocação, ao desconcerto, ao estranhamento e às possíveis surpresas que a pergunta suscita. Isso parece tão óbvio que soa quase ingênuo. Todavia, na operação mesma, deixar de lado o ímpeto para o controle da coisa é mais perturbador do que inicialmente se supunha, requerendo um esforço hermenêutico vigoroso de aproximação e distanciamento do que está em questão. E, por isso, pode vir-a-ser uma experiência formativa decisiva. Portanto, há um jogo precípua aqui entre a operação conceitual, a facticidade do contexto e a validade da tradição para o entendimento do que está em questão nas pesquisas em torno da formação humana e seus enlaces contemporâneos. O esforço tem sido o de afinar a escuta para esse jogo na busca pelo mais próprio na pesquisa que é a própria travessia para a qual ela nos convoca. Como inspira a escrita do filósofo tocado na tonalidade da poesia, "Para isso, é preciso alcançar, estando a caminho, numa travessia. Fazer uma travessia, atravessar na experiência significa: aprender" (Heidegger, 2012b, p. 177). O que o pensador nos inspira com essa imagem da travessia? Que a experiência formativa maior se encontra na travessia, quer

dizer, nela mesma. Fazê-la já é aprender o caminho, pois

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. “Fazer” não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (*Ibid.*, p. 121.).

O convite aqui é: pensemos na operação conceitual enquanto um fazer formativo com o qual vamos atualizando o filosofar com a pesquisa educacional. Em linhas gerais, tal é a provocação lançada aqui e que se refere à importância de se deslindar uma operação conceitual a cada tempo de pesquisa, o que acarreta um direcionamento bastante peculiar, pois se dá a cada passo do caminho investigativo. Assim sendo, a operação conceitual, intimamente vinculada ao filosofar que orienta a amplitude da Filosofia da Educação, tem correspondência com o cultivo do pensar enquanto exercício próprio que transcende à mera demonstração (Heidegger, 2010). Refere-se à tarefa, mui cara ao humano, de pensar; de “aprender a pensar” enquanto tarefa com a qual a filosofia tem maior familiaridade.

O que quer dizer pensar é algo que se nos revela se nós mesmos pensamos. Para um tal tentame seja bem-sucedido, é preciso que nos disponhamos a aprender a pensar. Tão logo nos entregamos a este aprendizado, admitimos que ainda não estamos na capacidade de pensar. (Heidegger, 2010, p. 111).

A meu ver, o que o autor está indicando não é a falência do pensar, como à primeira vista poderia parecer, mas, sim, o esforço infundável para compreender e que performa o pensamento, a cada tempo do pensar.

Nesse sentido, não caberia direcionar metodologicamente neste escrito o *como* deve acontecer um fazer formativo. Importa mais indicar a relevância da radicalidade da experiência e sua exposição no próprio filosofar. Não há como explicar a experiência formativa de um filosofar, senão indicá-la a partir dos sinais que ela prospecta, trazendo à luz traços da experiência mesma. Lembremo-nos: o teor de uma prospecção tem a ver com uma sondagem e tentativa, nada que pudesse ter vigência no âmbito da certeza. Então, sabemos que não se podem esperar garantias em relação aos efeitos formativos ainda pendentes, ainda velados, ainda em-ser, uma vez que a realidade (e nossa própria compreensão dela) sempre está aí e nos impõe limites na atualização hermenêutica dela mesma que tem sua mutabilidade no transcurso do tempo.

Convém lembrar que não apenas a realidade tem seus limites, mas também nossa compreensão sobre ela, por conta da nossa própria situação hermenêutica, do lugar de onde estamos falando e que se encontra permeado de preconceitos de precipitação (Gadamer,

1997). Como se pode dizer isso de modo mais objetivo e sensível à escuta do leitor? Um modo é dizer que importa problematizar a formação humana mediante os temas contemporâneos pungentes da realidade educacional e que, por certo, esses têm correspondência com o espírito do tempo (*Zeitgeist*) em seus múltiplos contextos, sem que deixemos de lado a nossa implicação e déficit nesse tempo observado e analisado. Algumas perguntas salutares podem acompanhar, mesmo que de modo subjacente, uma pesquisa, mantendo-a assertiva em relação a sua proposição formativa no que concerne ao fazer em Filosofia da Educação. Por ora, penso em algumas, como: Que lugar ocupo neste tempo do hoje? Como minha formação humana aconteceu e acontece a partir das múltiplas regionalidades (social, econômica etc.) de meu ser? Assim, hoje, a formação humana precisa ser posta em questão (de pesquisa, por exemplo), tendo em vista a emergência ôntica de novos fenômenos, como decolonialidade, violência escolar, racismo, sexismo, ecologia, entre tantos outros.

Portanto, a cada delimitação de pesquisa ou de uma perspectiva filosófico-educacional, é fundamental não esquecer que ela mesma, a delimitação que se coloca, já é um limite, sendo uma apropriação ôntica que encobre o modo de ser quando o descobre. Talvez esse seja o ponto de maior fragilidade com que uma operação conceitual na pesquisa educacional se depare.

Logo, enquanto movimento em direção ao “cerne do conceito” (Heidegger, 2011a, p. 10, nota 7), uma operação conceitual de viés hermenêutico fenomenológico tem, igualmente, por certo, valência para a Filosofia da Educação. Nesse caso, movimentar-se quer dizer realizar-se no perguntar (por isso o destaque de Gadamer para o perguntar); ir em direção ao sentido que, curiosamente, se dá no caminhar. Sob essa orientação, o sentido não pode ser apreendido como mero objeto, senão enquanto finalidade em si mesma, *télos* (τέλος).

Considerando esse entendimento primeiro, conceito e pergunta performam um filosofar, um verbo, um acontecimento, enfim. Performam a elaboração do sentido. Entretanto, destaca-se a importância de saber que a filosofia não deve ser o lugar da resposta e, sim, da pergunta, melhor dizendo, da “primazia hermenêutica da pergunta” (Gadamer, 1997, p. 533 *et seq*). Mais ainda, uma busca fenomenológica pela “estrutura da abertura” (*Ibid.*) manifesta no perguntar. Importa, sobremaneira, visar e manter o acontecimento da temporalização.

Vemos que o contributo de Gadamer (1997, p. 534) nos é valioso para pensar a experiência formativa a partir do jogo que a prática do perguntar abre se estamos levando em consideração a sabedoria do hermeneuta: “É claro que em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar”. A partir dessa perspectiva, a Filosofia da Educação instala uma possibilidade de

experiência formativa que pode ultrapassar qualquer referência que tenha por objetivo conceituar previamente a formação humana, pois sua conceituação somente poderá ser indicativa (Heidegger, 2011b, 2012a), tal como sugerido até aqui.

A riqueza maior da experiência formativa no âmbito da operação conceitual permanece pendente de seu próprio instante de ser ~~em-devir~~, porquanto esse repousa sobre uma circularidade aberta e o próprio conceito a ser operado é apenas indicado, apenas possibilidade em ser. Porém, o que a sustenta? Não seria, justamente, o fato de ele estar, de modo ambíguo, agarrado em sua própria possibilidade fundamental e, ao mesmo tempo, ainda-não-aí, um “faltante constante” (Heidegger, 2012a, p. 669) da condição de ser?

Concluindo, reforça-se o intuito inicial, qual seja, o de destacar dois pontos fundamentais para a Filosofia da educação na sua lida primordial com a formação humana. O primeiro ponto refere-se ao diálogo que ela precisa instalar com a tradição, considerando que os problemas com os quais lida carregam a marca de historicidades que permeiam o humano. E o segundo ponto, imbricado no primeiro, tem a ver com o que é próprio a todo filosofar, sendo ele mesmo o filosofar, um exercício de operação conceitual. Logo, na busca pela historicidade do conceito, não há como fugir do diálogo com a tradição, fio condutor da universalidade do humano, ontem e hoje, e que permeia estudos e pesquisas educacionais com a Filosofia da Educação. Aliás, esse esforço de ordem hermenêutica pela apresentação da historicidade do conceito tem sido despachado muito rapidamente, o que compromete, por exemplo, uma pesquisa educacional filosófica, daí o déficit cada vez maior que se encontra nela, mostrando uma fragilidade conceitual que poderia ser mais bem cuidada. O problema é que a educação, de modo geral, tem se abandonado muito facilmente nos braços do espírito veloz de nosso tempo. De modo ambivalente, as demandas de nosso contemporâneo acabam por mostrar também um necessário e profícuo retorno ao filosofar a formação e, por isso, retomar questões primordiais, como a importância da compreensão da tradição e de uma operação conceitual para a interpretação da formação humana, questão ainda vigorosa para a Filosofia da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/83003>. Acesso em: 9 dez. 2023.

COSTA, Danilo S. da. A constituição do GT-17 da ANPEd: crise e perspectivas da filosofia da educação na formação acadêmica. **Actas**, Bogotá: Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 4, 2017. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/228/210>. Acesso em: 9 dez. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLINA, Simone. O ensino de Filosofia e a criação dos conceitos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ccedes/a/c5dBXFr7m85WnsrGyzTyhTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, v. 9, n. 2, p. 261-284, 2008. DOI 10.5585/eccos.v9i2.1083. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083>. Acesso em: 11 fev. 2024.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude, solidão. Tradução Marco Antônio Casanova. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2011a.

HEIDEGGER, Martin. **Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles**: introdução à pesquisa fenomenológica. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Fausto Castilho. Tradução bilíngue. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012b.

HERMANN, Nadja. Formação e horizontes de expectativas. **Práxis & Saber**, Bogotá, v. 14, n. 37, e15053, 2023. Disponível em: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/15053](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/15053). Acesso em: 9 dez. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (1873). *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Seleção de textos Gérard Lebrun. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio Antônio Cândido. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. p. 43-52. (Os Pensadores).

PAGNI, Pedro Angelo; DALBOSCO, Cláudio Almir. As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Avelino da R.; VALLE, Lílian do (org.). **Filosofia da educação**: posições sobre a formação humana. Curitiba, PR: Appris, 2014. p. 23-56.

RODRÍGUEZ, Ramón. **Hermenêutica e subjetividade**. Tradução Rebeca Furtado. Rio de Janeiro, RJ: Via Verita, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A constituição do campo investigativo da filosofia da educação: um balanço dos 20 anos do GT-Filosofia da Educação da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Universidade Tuiuti do Paraná, v. 9, n. 22, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/374033148/2014-Cadernos-de-Pesquisa-Pensamento-Educacional-UTP#>. Acesso em: 9 dez. 2023.

STEIN, Ernildo. Compreensão e finitude. Estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2001.

STEIN, Ernildo. **Racionalidade e existência**: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2008.

STEIN, Ernildo. **As ilusões da transparência**: dificuldades com o conceito de mundo da vida. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2012.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. Filosofia como educação do pensamento: desafios e estratégias. **Philosophos**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 1-31, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/76558/40547>. Acesso em: 16 fev. 2024.

**Revisão Gramatical realizada por:** Isabel Maria Barreiros  
**E-mail:** [isabelmblu@gmail.com](mailto:isabelmblu@gmail.com)