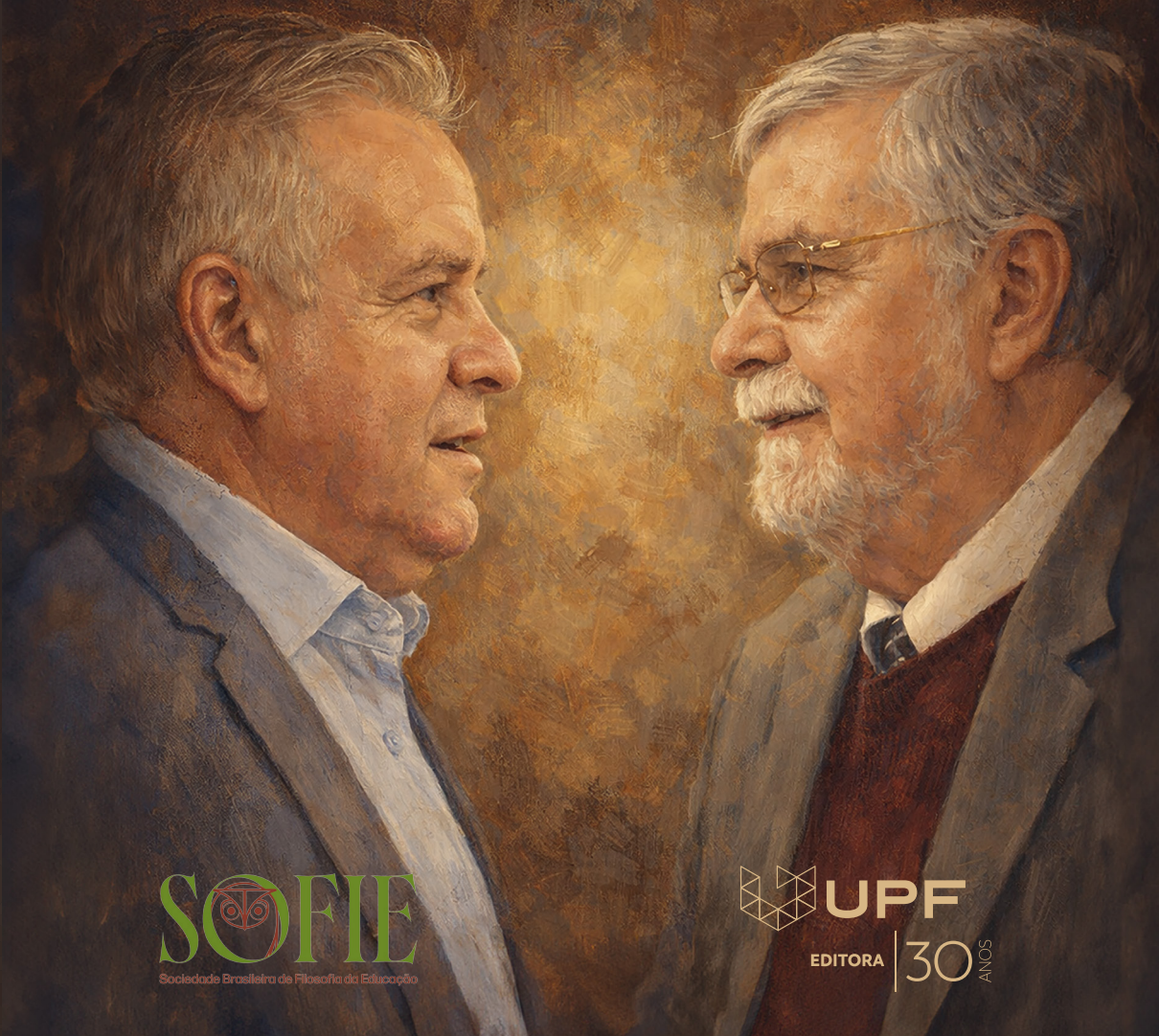


*Filosofia prática, Pedagogia
e Formação (Bildung)
um diálogo alemão-brasileiro sobre
Filosofia da Educação*

Claudio A. Dalbosco
&
Wolfdietrich Schmied-Kowarzik





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva
Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti
Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbig
Universidade de Passo Fundo

Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederoth
Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi
Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dr. Vanina Cravero
Universidad Nacional de Rosario



SOCIEDADE BRASILEIRA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Diretoria Sofie Gestão 2024-2026

Lilian do Valle (UERJ)
Presidente

Luiz Roberto Gomes (UFSCAR)
Vice-Presidente

Pedro Pagni (UNESP - Marília)
Secretário

Danilo Bantim Frambach (UERJ)
2º Secretário

Maurício João Farinon (UNOESC)
Tesoureiro

Marcio Francisco Teixeira de Oliveira (UERJ)
2º Tesoureiro

Editor

Pedro Angelo Pagni

Conselho Editorial

Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista

Antonio Joaquim Severino
Universidade Nove de Julho

Alexandre Simão de Freitas
Universidade Federal de Pernambuco

Evandson Paiva Ferreira
Universidade Federal de Goiás

Lilian do Valle
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos

Nadja Herman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Filosofia prática, Pedagogia
e Formação (Bildung)
um diálogo alemão-brasileiro sobre
Filosofia da Educação*

Claudio A. Dalbosco
&
Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

2026
Coedição



Copyright dos autores

Daniela De David Araujo
Revisão

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico, diagramação e criação da capa

Arquivo dos autores
Imagem da capa

Esta obra acadêmica, publicada por editora universitária com Conselho Editorial de composição nacional e internacional, foi submetida à avaliação formal por pares. A responsabilidade ética, legal e intelectual pelos conteúdos, bem como pela exatidão das informações, opiniões e pelo uso de imagens, é exclusiva dos autores, sendo vedada a reprodução total ou parcial da obra sem autorização expressa, nos termos da legislação vigente.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D137f Dalbosco, Claudio A.
Filosofia prática, Pedagogia e Formação (Bildung)
[recurso eletrônico] : um diálogo alemão-brasileiro sobre
Filosofia da Educação / Claudio A. Dalbosco, Wolfdietrich
Schmied-Kowarzik. – Passo Fundo : EDIUPF ; Rio de
Janeiro : SOFIE, 2026.
12.500 KB ; PDF.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora
ISBN 978-65-5607-113-8.
DOI: 10.5335/9786556071138 (E-book).

1. Cartas. 2. Educação - Filosofia. 3. Pedagogia crítica.
4. Educação - Formação. I. Schmied-Kowarzik,
Wolfdietrich. II. Título.

CDU: 37.01

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



Campus I, BR-285, Km 292,7, bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

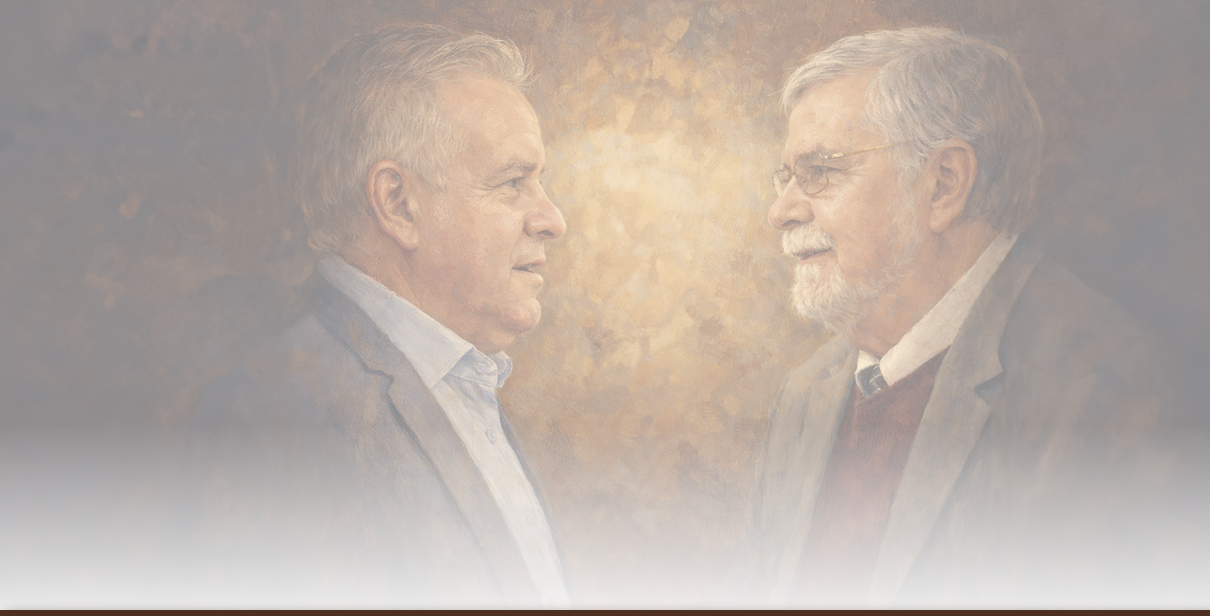
afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Para Iris e Vera

Este livro comemora 28 anos de amizade e parceria intelectual entre os dois autores. Teve início em abril de 1998, quando Claudio A. Dalbosco iniciou seu doutorado na Universidade de Kassel, sob a orientação de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Foram anos de interlocução dialógica intensa, que se prolonga até os dias de hoje, movida pela investigação sobre os ideais da Bildung clássica alemã e sua possível atualização, inclusive para o contexto educacional brasileiro. O livro também comemora os 25 anos do convênio de mútua cooperação internacional entre a Universidade de Kassel (Alemanha) e a Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil) na área de Filosofia da Educação, coordenado atualmente por Claudio A. Dalbosco e Dirk Stederoth e no qual Hans-Georg Flickinger e Heinz Eidam desempenharam papel importante.



Sumário

Apresentação à edição brasileira	13
Prefácio	21
Introdução	25

PRIMEIRO CAPÍTULO

Diálogo-entrevista entre Claudio A. Dalbosco e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik	35
Prefácio ao diálogo-entrevista por Claudio A. Dalbosco.....	35
O diálogo-entrevista	39

SEGUNDO CAPÍTULO

Primeira carta de Claudio A. Dalbosco	107
Práxis formativa como experiência viva.....	109
O primado da filosofia prática e seu respectivo ideal formativo	125

TERCEIRO CAPÍTULO

Primeira carta de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik.....	139
Sobre a antiguidade grega	140
Sobre Sócrates	140
Sobre Platão	142
Sobre Aristóteles	145
Sobre Kant e a pedagogia dos tempos modernos.....	147
A primazia da razão prática em Kant.....	147
Sobre as primeiras teorias de formação e educação	151
A teoria dialética da educação de Friedrich Schleiermacher	156
Sobre Karl Marx	161
A teoria da práxis do materialismo histórico de Marx	161
A pedagogia na sucessão de Marx.....	166
E hoje?.....	170

QUARTO CAPÍTULO

Segunda carta de Claudio A. Dalbosco.....	175
Wilhelm von Humboldt	180
Hans-Georg Gadamer	183
Peter Bieri.....	193
Heinz Eidam.....	198
Hans-Georg Flickinger	203
Dirk Stederth	221

QUINTO CAPÍTULO

Segunda carta de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik	233
Sobre formação e treinamento.....	234
Sobre o conceito de formação de Gadamer e a concretização de problemas pedagógicos de formação	241
<i>Apresentação das categorias educacionais</i> , de Franz Fischer	249
A educação da consciência e a formação da moralidade	256
Os antigos ideais educacionais estavam errados e precisamos de novos?....	265

SEXTO CAPÍTULO

Terceira carta conclusiva de Claudio A. Dalbosco	273
Breves comentários sobre a segunda carta de Schmied-Kowarzik	274
Breves considerações conclusivas.....	280

SÉTIMO CAPÍTULO

Terceira carta conclusiva de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik	287
--	-----

APÊNDICE	305
----------------	-----

Da dialética da teoria à práxis.....	305
--------------------------------------	-----

Conceito e história da dialética	305
--	-----

Antiguidade.....	306
------------------	-----

Schleiermacher	307
----------------------	-----

Kant	308
------------	-----

Hegel	310
-------------	-----

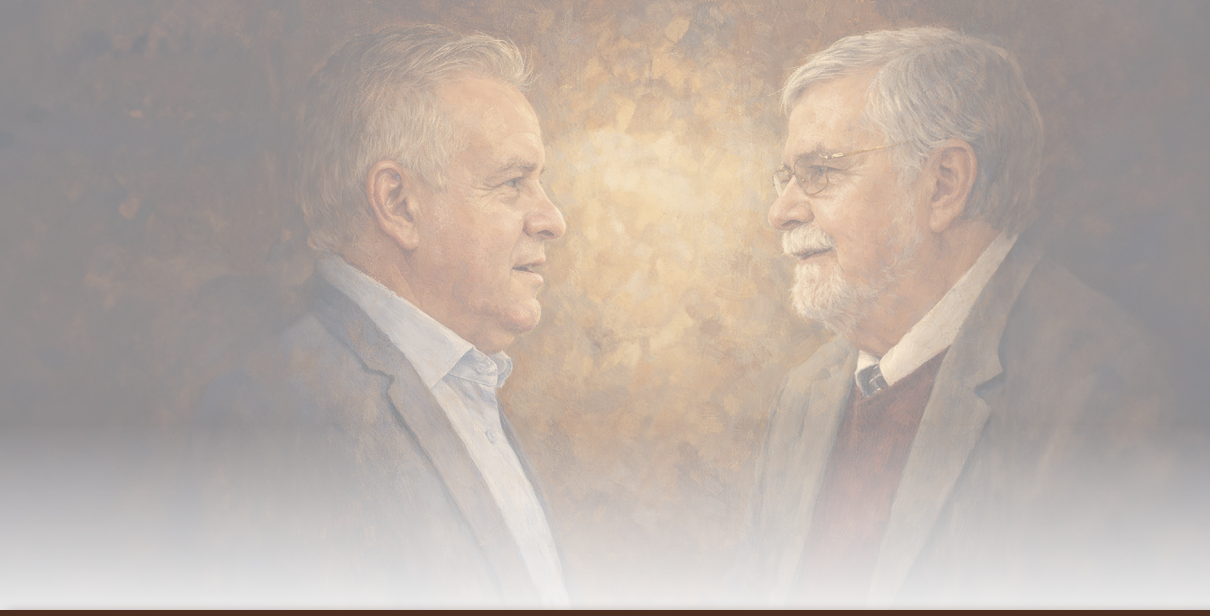
Marx	314
------------	-----

<i>A dialética negativa</i> de Adorno e sua abolição em uma dialética da teoria para a práxis.....	318
--	-----

Bibliografia	325
--------------------	-----

Índice remissivo	337
------------------------	-----

Índice onomástico	361
-------------------------	-----



Apresentação à edição brasileira

Prezadas leitoras, prezados leitores!

Aceitei o honroso convite dos autores deste livro para apresentá-lo a vocês, mediante a elaboração do prefácio. Mas, ao ver que a obra foi composta a partir de uma troca de cartas, optei por fazer a apresentação também sob esse mesmo formato, redigindo a missiva que ora lhes endereço, com grande satisfação. Esta minha decisão quer já expressar uma primeira apreciação positiva do livro, uma vez que esse gênero epistolar tem uma significativa relevância, não apenas pela sua especificidade literária, que nos assegura uma fruição estética particular na leitura de textos assim configurados, mas, sobretudo, por facilitar a apreensão e o compartilhamento das ideias que os autores se propõem a nos comunicar. A escrita epistolar, pela sua natureza coloquial, viabiliza uma comunicação mais clara, proporcionando aos leitores destinatários a possibilidade de aquilatarem, com igual clareza, o sentido das mensagens. Constitui-se, então, um diálogo mais íntimo e profundo, atingindo um círculo mais amplo de participantes do debate, o que nem sempre ocorre na conversa oral, marcada

que é pela sua natureza fluente e pela rapidez da fala. Na escrita epistolar, o ritmo da exposição das ideias é mais pausado, podendo alinhar mais detidamente o sentido dos pensamentos que o missivista busca transmitir a seus interlocutores, os leitores da carta. Ademais, levando boa vantagem sobre o ensaio teórico, forma privilegiada da escrita no âmbito da comunicação acadêmica, o gênero epistolar acresce à leitura um índice maior de prazer, por agregar uma efetiva prática dialógica na qual se faz presente uma interação pessoal, que dá maior vivacidade às ideias e que interpela os leitores, convidando-os a entrar no debate, com uma força maior de sedução.

Eis já aí um mérito destacado da obra de Cláudio Almir Dalbosco, docente da Universidade de Passo Fundo, e de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, docente da Universidade de Kassel, Alemanha; obra objeto desta apresentação, que faço igualmente sob esse formato epistolar, visando despertar-lhes o interesse pela leitura. Os autores nos expõem suas ideias mediante uma troca de cartas. Esta correspondência é mais uma etapa da longa convivência entre eles, durante as últimas décadas, quando mantiveram um extenso e intenso intercâmbio, pessoal e institucional. Como vocês verão ao longo do texto, o livro nasceu desse diálogo, primeiramente entre os autores, a partir da convivência do orientando com o orientador, e, em seguida, com os pensadores referenciais, bem como com as situações do contexto histórico-social. Portanto, um tríplice diálogo instaurado, que se abre a tantos outros interlocutores – ora a vocês, leitoras e leitores –, a quem tenho a alegria de convidar para a leitura. Ao transformar suas cartas num livro, os autores tornam públicas as ideias inicialmente trocadas entre eles. Elas se transmutam, então, em verdadeiras “cartas abertas”, acessíveis a todos os interessados na temática debatida. Certamente, com essa atitude, os autores querem efetivar um compartilhamento de suas convicções, viabilizando, de uma forma mais coloquial, o acesso a elas e convidando a todos a participarem do debate iniciado por eles e registrado nas cartas.

Não se faz necessário que eu lhes adiante aqui o teor detalhado dos capítulos, uma vez que vocês já encontrarão, na Introdução, sínteses completas de cada um deles. Apenas informo que o livro se compõem de uma rica Introdução, de sete capítulos e de um Apêndice, de autoria individual de Schmied-Kowarzik, sobre o sentido filosófico da dialética. Assim, após a sugestiva Introdução, na qual consta o relato da origem da obra, bem como um detalhado roteiro da sua estrutura, um primeiro capítulo coloca a problemática a ser abordada na correspondência. Este primeiro capítulo é construído mediante uma entrevista de Schmied-Kowarzik dada a Dalbosco. Nela, Dalbosco nos apresenta o entrevistado, que foi seu orientador de doutorado, e lhe formula questões relacionadas à temática que vão debater nas cartas. Respondendo às questões, o renomado filósofo da educação, integrante da tradição filosófico-educacional alemã, resgata sua trajetória de formação e de atuação como pensador, professor universitário e pesquisador, e já adianta posições centrais de seu pensamento. É feito, assim, um aquecimento para a abordagem dos valiosos elementos conceituais que constituem o conteúdo dos seis capítulos que se seguem, elementos abordados nas seis cartas que os autores trocaram. Já, no alentado Apêndice, Schmied-Kowarzik, praticando profunda reflexão histórica e teórica, nos disponibiliza uma consolidada exposição do sentido da dialética, acompanhando a elaboração dessa categoria ao longo da tradição filosófica ocidental, em sua busca para superar a indevida identificação com a retórica ou com a lógica, e de alcançar a compreensão filosófica do processo cognoscente, exercício da razão em sua luta para dar conta da realidade. Partindo de suas origens na filosofia antiga, retomando as posições de Sócrates, Platão e Aristóteles, destaca as contribuições das filosofias moderna e contemporânea, particularmente de Schleiermacher, Kant, Hegel e Marx, e defende que a filosofia da práxis marxiana fornece a compreensão mais completa da dialética, em seu mais exitoso esforço reflexivo para o entendimento do processo cognitivo, ao dar melhor conta da vinculação

entre a teoria e a prática. Isso se deu pela inversão que Marx fez da dialética hegeliana, ao questionar seu absolutismo idealista e ao articular a própria filosofia à prática social transformadora da realidade humana. A filosofia da práxis se concebe, então, como práxis da filosofia.

Ao acompanharmos o denso debate conduzido pelos autores, no decorrer do diálogo epistolar, veremos que a sua construção vai se dando no entrecruzamento de três grandes aberturas. De um primeiro ângulo, configura-se a rica reflexão pessoal dos dois missivistas e a consistente experiência da própria formação. É o rico momento do recurso permanente à interioridade reflexiva. Mas esse retorno a si, ao exercício específico da reflexão, não ocorre sob um pretense recolhimento solipista, mas, sim, compromissado com um diálogo sistemático com os filósofos clássicos de nossa tradição, que pensaram filosoficamente a educação. De um terceiro ângulo, os autores não perdem de vista a contextualidade histórico-social contemporânea, sendo profundamente sensíveis aos acontecimentos históricos que moldam nossa atualidade sociocultural, no momento muito marcada pelas situações político-econômicas do capitalismo neoliberal. Está sempre presente um diagnóstico crítico do contexto atual da história humana, com muita sensibilidade aos problemas da injustiça social e da destruição ecológica, que bem configuram uma barbárie continuada.

No seu intenso e extenso diálogo com a tradição filosófica da cultura ocidental, os autores compartilham conosco as ricas contribuições de reconhecidos pensadores clássicos do campo filosófico-pedagógico, que são chamados à mesa de debates esclarecedores. São convocados desde os filósofos da antiguidade – Sócrates, Platão, Aristóteles –, assim como grandes pensadores da filosofia moderna e contemporânea, com destaque para os da tradição filosófico-educacional alemã: assim, podemos nos aproximar, mais de perto, das valiosas contribuições dos modernos, entre os quais Comenius, Kant, Herbart, Fichte, Schelling, Hegel, Rousseau, Marx, Adler,

e dos contemporâneos – Schleiermacher, Humboldt, Gadamer, Adorno, Ulrich Sonnnerman, Peter Bieri, Hans-Georg Flickinger, Dirk Stederoth, Heinz Eidam, Theodor Litt, Joseph Derbolav, Franz Fischer, Dieter Benner, Ernest Seiffert, Heinz-Joachim Heydorn.

Com relação ao desenrolar do tratamento dos temas, os autores põem em prática uma abordagem de dimensão hermenêutico-formativa do diálogo epistolar, não só entre eles, mas também entre eles e os demais pensadores que refletiram filosoficamente sobre a educação e que constituíram a tradição filosófico-pedagógica ocidental clássica. Em pauta, uma fértil maiêutica própria do exercício hermenêutico de explicitação da estrutura dialética tripartite entre escutar (atentamente), perguntar (questionando) e responder (reflexivamente). Como podemos ver na ampla e densa troca de ideias, procedem acolhendo os sentidos postos, mediante uma escuta atenta e paciente, solicitando mais esclarecimentos, mediante um rigoroso questionamento crítico sobre esses sentidos e, finalmente, apresentando desdobramentos para recompor dialeticamente os sentidos dos temas, fazendo avançar as próprias reflexões.

E é exatamente o primado da filosofia da práxis, para nosso adequado entendimento da formação humana – alvo intrínseco e necessário de todo investimento pedagógico –, o foco nuclear do rico diálogo proposto no livro. Com efeito, ao longo de sua conversa, os autores defendem a ideia de que a educação, sob todas as expressões pedagógicas, é a mediação privilegiada dessa formação, entendida, então, como busca incessante da própria humanização, tarefa intrínseca de todo indivíduo que integra a espécie humana, dada sua destinação de tornar-se plenamente um ser pessoal. O que quer dizer que não nos humanizamos pela determinação de nossas condições objetivas de seres naturais e sociais, inseridos no mundo da objetividade, como se nos formássemos apenas em decorrência de um processo evolutivo. Ao contrário, dependemos integralmente de um processo histórico, construído pela nossa atividade

prática, que se caracteriza por ser uma práxis, ou seja, um agir objetivo impregnado por uma significação necessariamente subjetivada, que lhe atribui um sentido. É aí que vamos encontrar a intervenção da filosofia e, no caso em pauta, da Filosofia da Educação. Assim, o propósito nuclear do diálogo epistolar filosófico que Dalbosco e Schmied-Kowarzik nos apresentam neste instigante livro centra-se na relação orgânica entre a filosofia e a educação. E a posição defendida é a de que a filosofia prática é a base da práxis formativa transformadora, uma vez que nós, seres humanos, incompletos, frágeis e precários, só podemos nos realizar mediante a práxis, ou seja, mediante o agir histórico-social intencionalizado pela intervenção da subjetividade ao elaborar, pela reflexão filosófica, uma visão hermenêutica do existir humano.

Apoiados em ricas contribuições dos pensadores clássicos da área, os autores assumem que a *Bildung*, como formação pessoal, é autoformação, que as pessoas podem realizar em interação dialógica com os outros de si, conectando-se ao contexto socioambiental. Veem, então, a educação formativa como práxis que ocorre entre seres humanos inseridos na sociedade e na natureza, nunca perdendo de vista que se trata sempre de uma práxis integralmente social, que implica a reestruturação política da comunidade humana, pois a tarefa de formar a subjetividade dos educandos exige, igualmente, revolucionar a economia capitalista em todas as suas dimensões – sem o que não poderemos contar com um futuro solidário e ecológico, alicerçado numa relação harmoniosa com a sociedade e com a natureza. Esta proposta educativa, que inspira o estimulante debate travado pelos missivistas, desafia os educadores a se apoiarem numa Filosofia da Educação consciente e responsável pelas questões ético-ambientais e que se sustente numa concepção dialética materialista da história, visão indispensável para melhor entendermos o sentido da práxis em sua função intrínseca de emancipação humana. Essa é a via de compreensão da relação da filosofia com a educação, interesse genuíno

de amplo e flexível caminho investigativo e reflexivo a ser trilhado no processo formativo das novas gerações.

Assim, a proposta em debate explicita incisivamente o vínculo entre formação, práxis, sociedade e natureza, em seu objetivo de tornar o mundo mais habitável, mais justo e solidário. Privilegia-se, então, o exercício da razão prática da ética, da política, da estética e da pedagogia, uma vez que não se visa, no exercício filosófico, ao conhecimento apodítico do mundo e de si mesmo, mas à compreensão da condição humana do existir historicamente. Ao atribuir primazia à razão prática, quer-se insistir na compreensão de que o conhecimento, em sua feição puramente epistêmica, nunca é capaz de alcançar a realidade em si: eis que ela só pode ser compreendida a partir de e dentro de uma exigente prática que nos é imposta e que nos obriga a agir moralmente.

Com base nessas referências hermenêuticas de nossa condição existencial histórica, a prática educativa e suas mediações institucionais e operativas precisam ser repensadas e reconfiguradas. A educação escolar se equivoca radicalmente e perde sua potência emancipadora ao se entender e se realizar apenas como preparação para o trabalho multifuncional, a fim de otimizar o lucro dos empreendimentos capitalistas, sob o amparo ideológico de um alegado neoliberalismo, que transforma a liberdade em mero fetiche alienante. Assim conduzido, o ensino escolar institucional não tem mais em vista a formação para a maioria de sujeitos autônomos, aptos a contribuir para a preservação e o aperfeiçoamento solidários, para uma vida social democrática, visando ao bem-estar de todos. A economização generalizada da educação, ainda tão presente e forte nos dias de hoje, enfraquece as experiências formativas solidárias no seio das instituições de ensino.

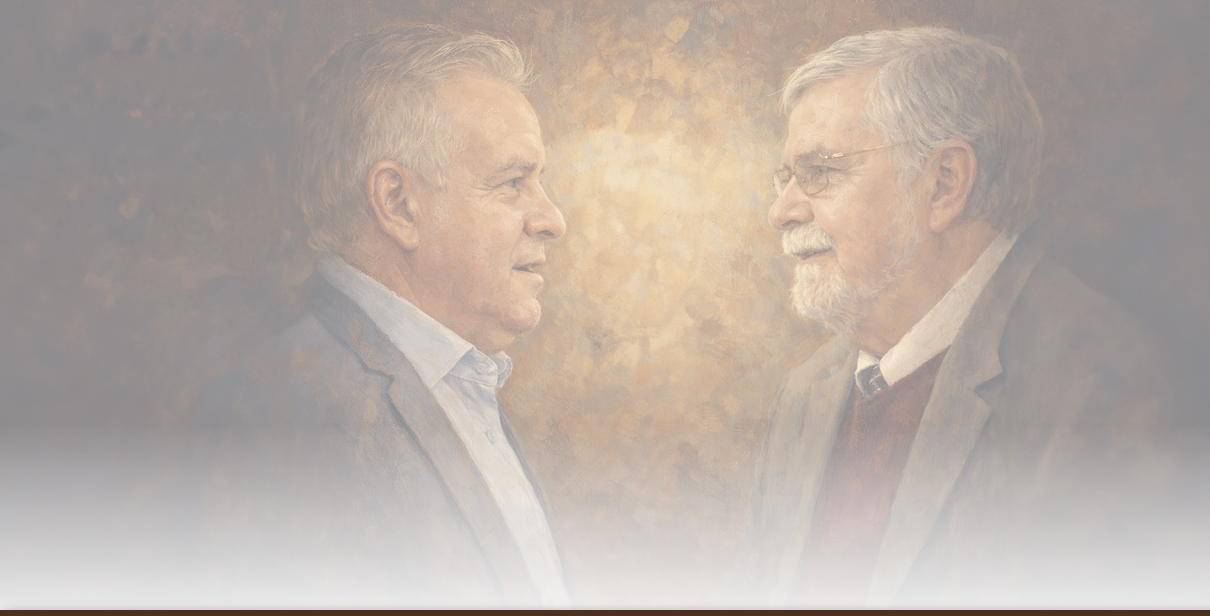
Por isso, ao se afirmar a primazia da razão prática, sustenta-se que todo filosofar que se instaura numa esfera apenas teórica, contentando-se em tão somente conhecer representativamente o real, arroga a si

uma inaceitável potência divina, transcendental, que desconsidera a radical imanência de nosso existir histórico, bem como a ineludível tarefa de indicar orientações para o agir no mundo concreto. Daí a inelutável exigência de se conscientizar criticamente os futuros professores de que esses ideais da *Bildung* se opõem a uma sociedade estruturada de modo capitalista, que promove cada vez mais a economização do sistema escolar, dos currículos e da própria docência. Mesmo cientes de que não podem efetuar mudanças estruturais da sociedade com sua prática pedagógica, os educadores podem sensibilizar seus alunos à injustiça social, à destruição da biosfera e às demais formas de barbárie em suas intervenções pedagógicas, promovendo o despertar de uma consciência crítica frente a todas essas situações desumanizadoras.

Prezadas leitoras, prezados leitores: só me resta parabenizar os autores, Wolfdietrich Schmied-Kowarzic e Cláudio Almir Dalbosco, pela valiosa iniciativa que tiveram e agradecer a vocês, leitoras e leitores, pela atenção concedida a esta carta de apresentação do livro e de convite à continuação de um fecundo diálogo, entre nós, com nossos missivistas e com todos esses grandes pensadores que nos legaram tanta inspiração. Estou certo de que esse mergulho na reflexão filosófico-educacional, possibilitado pelo generoso compartilhamento, pelos autores, de suas ideias – e que nos fornece preciosas referências para pensarmos a educação, aqui em nosso contexto brasileiro atual –, será extremamente valioso para nós, que somos comprometidos com a formação integral dos educandos.

Cordialmente,

Antônio Joaquim Severino
Universidade de São Paulo (USP/Brasil)
São Paulo, verão de 2026.



Prefácio

Viajar forma o caráter. Alguns zombam de Kant porque ele nunca saiu de Königsberg. Imagine se Kant, depois de terminar sua *História natural geral e teoria dos céus* (1755), tivesse partido em uma viagem ao redor do mundo, como Alexander von Humboldt, e navegado de barco até a América do Sul ou mesmo até as Ilhas Galápagos. Com certeza, ele teria escrito relatos de viagem (e não apenas lido) e, mais tarde, como Humboldt, também publicado seu “Cosmos”. Mas Kant não fez isso, ficou em casa e escreveu *Críticas*: porque queria saber algo, porque tinha perguntas, mas não respostas: o que posso (realmente) saber, o que devo (como ser humano) fazer e o que posso esperar (para o futuro)? Kant buscava orientação no pensamento, não em viagens. A busca por respostas pode ser o início de uma “viagem mental”, mas também pode levar as pessoas a se deslocarem para o outro lado do mundo para descobrir como se vive lá e o que se pensa lá. Essas são, então, “viagens formativas”, e os caminhos percorridos se tornam “caminhos formativos”.

Filosofia prática, pedagogia, formação é uma viagem no sentido formativo. E há um livro sobre isso. Antes de se tornar um livro, foram conversas, seminários e discussões. Agora, tornou-se um diálogo entre dois viajantes da *Bildung* (formação), cujos caminhos se cruzaram repetidamente na Alemanha e no Brasil. E, assim, este livro relata trajetórias educacionais: reconstrói etapas e fases e descreve obstáculos e dificuldades, que se enfrentam nesses caminhos para o conhecimento, para a *Bildung* – se é que se quer saber.

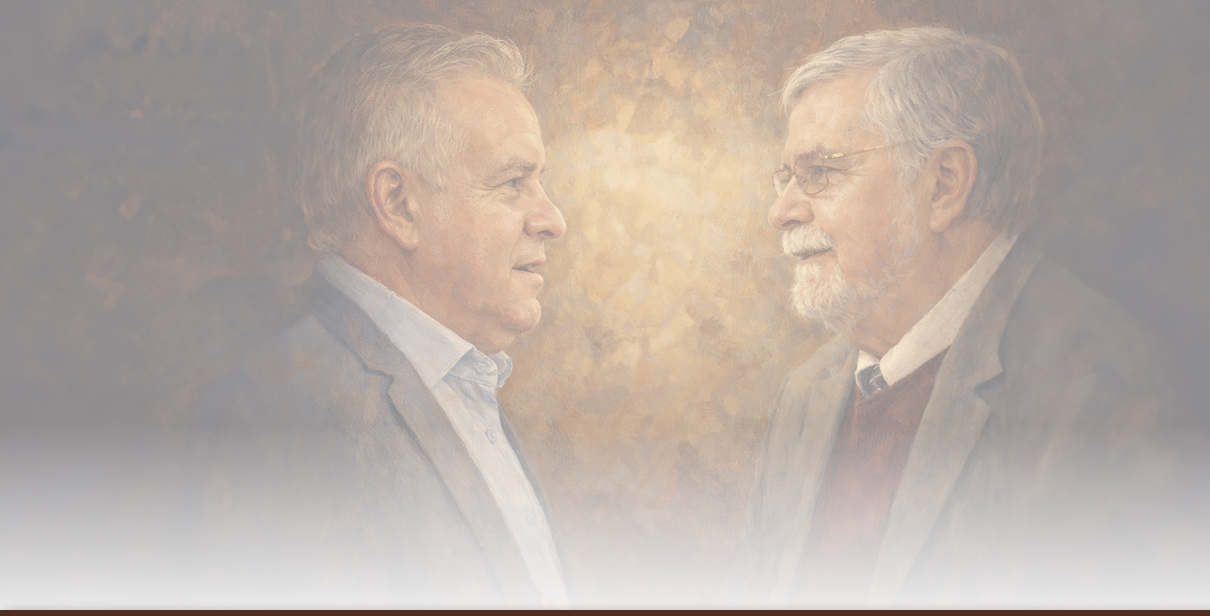
E aonde se chega no final? De volta ao ponto onde a relação entre conhecimento e sabedoria, entre filosofia prática e pedagogia (em princípio) se tornou temática: à “ideia do bem”, sua Paidéia (Platão) e à busca por um “fim último” como bem supremo (Aristóteles). E se seguirmos o diálogo sinuoso e as cartas que dele resultaram, trocadas entre os dois autores, fica claro, sobretudo e especialmente para os pedagogos: ainda estamos sentados na caverna que Platão fez Sócrates descrever como uma alegoria sobre “educação e ignorância” e ainda procuramos a saída – sair do mundo das imagens das sombras, de sua escuridão, de suas ilusões, de seus enganos. E a busca por uma saída se torna cada vez mais urgente: porque, entretanto, também as coisas lá fora se tornam sombras encenadas pela mídia, porque “a sede de poder e a ganância” “neste globo” (Kant) arruinam nossa “bela Terra bem redonda” (Marx) como um todo e porque nós mesmos só podemos sobreviver se finalmente recuperarmos o juízo.

E como a “ideia do bem” é insuficiente apenas como ideia na cabeça e uma esperança abstrata não é suficiente, agora é preciso procurar uma saída. A “ideia do bem” é, para Platão, uma *periagoge*: a virada (conversão) dos pedagogos educadores em direção a ela, mas também a volta para a caverna. Paideia é a pedagogia da caverna em busca da luz. Kant pode ter “permanecido mais ou menos na caverna”, como criticou Schelling, mas, pelo menos, “percebeu” a luz. Com a “primazia da razão prática” acima de qualquer razão teórica ou religiosa-especulativa, ele indicou o caminho e,

com o “imperativo categórico”, forneceu uma “bússola” com a qual também é possível procurar uma saída em conjunto. Às vezes, pode ser bom ficar em casa. Mas se você viajar para o outro lado do mundo em viagens educacionais e formativas, talvez também possa se sentir em casa lá. Você está sempre em casa onde pode ser diferente sem medo (Adorno). Assim, o mundo seria um “cosmos” no qual se pode viver juntos e aprender uns com os outros.

Heinz Eidam

Fronhausen/Marburg, inverno de 2026.



Introdução

A ideia deste livro surgiu durante os meses de maio e junho de 2024. O ponto de partida foi um e-mail no qual Claudio A. Dalbosco convidou Wolfdietrich Schmied-Kowarzik para uma nova e ampliada entrevista em alemão sobre filosofia e educação, que seria traduzida para o português e publicada em uma revista especializada brasileira.¹ A entrevista ganhou rapidamente a forma de um diálogo vivo entre os dois autores, abrangendo um leque amplo de temas e problemas que não poderiam mais ser tratados no âmbito do próprio diálogo. Daí surgiu a ideia de aprofundar tais temas por meio de cartas filosófico-pedagógicas e transformar o projeto inicial em livro. Deste modo, além do diálogo-entrevista, cada autor escreveu três cartas filosófico-pedagógicas que contemplam o âmbito investigativo e as produções dos dois autores, concentrando-se, especialmente, no diálogo sobre a produção intelectual de Schmied-Kowarzik. Optou-se tam-

¹ Claudio Dalbosco já havia feito uma primeira e breve entrevista com Wolfdietrich Schmied-Kowarzik em 2015, a qual foi publicada na *Revista Educação & Sociedade*, v. 37, nº. 134, p. 305-326, 2016, com a tradução de Muriel Maia-Flickinger e Hans-Georg Flickinger.

bém por inserir no final, como apêndice, um ensaio de Schmied-Kowarzik traduzido do alemão para o português por Dalbosco. Cabe salientar, ainda, que a escrita do livro se baseou na troca frequente de mensagens eletrônicas, as quais foram indispensáveis para o esclarecimento conceitual recíproco e das dificuldades de tradução que se apresentavam, tanto ao diálogo-entrevista como às próprias cartas filosófico-pedagógicas.

O fio condutor temático do livro é o diálogo entre filosofia e educação. A hipótese de fundo que o norteia repousa no primado da filosofia prática como base da práxis formativa transformadora. Tal hipótese deixa-se sustentar pelo nexos estreito entre filosofia e formação, o qual pressupõe que a filosofia já é formativa em sua origem e que a própria formação, por sua vez, só se deixa esclarecer e se concretizar reflexivamente por meio de seu diálogo com a filosofia. Contudo, de tal hipótese emergem muitas perguntas: em que consiste o primado da filosofia prática? O que é formação e qual é sua proximidade e diferença com outros conceitos centrais, como pedagogia, educação e treinamento (capacitação)? Em que sentido o diálogo entre filosofia prática e formação pode reverter-se em atitude crítica às diferentes formas de reducionismo educacional contemporâneo? Por fim, por que ideais democráticos dependem do nexos entre filosofia prática e formação? O diálogo entre os dois autores procura enfrentar estas e outras perguntas, deixando claro que o sentido de algumas delas é inesgotável.

A investigação sobre a relação entre filosofia, educação e formação é perseguida, neste livro, pelo diálogo com a tradição filosófico-pedagógica ocidental clássica. Dialogar com os clássicos é algo tão trivial ao pensamento filosófico e às teorias educacionais que nem precisaria ser anunciado aqui. Contudo, considerando o aligeiramento veloz e deformativo da educação profissional assumido pelo sistema educacional escolar e universitário contemporâneo, cada vez mais submisso à ordem social econômica neoliberal, faz-se necessário reivindicar tal diálogo e colocá-lo à disposição das

novas gerações. Mas, por que dialogar com autores clássicos? Antes de tudo, porque a leitura dos textos clássicos provoca o processo de estranhamento formativo necessário à transformação dos sujeitos envolvidos no diálogo e na própria investigação, possibilitando que eles vejam a si mesmos, aos outros e ao mundo de maneira diferente. Em outras palavras, o clássico não só provoca a profunda revisão conceitual crítica da teoria, como também o genuíno exercício espiritual de quem a ele se entrega. Esta mudança radical de si mesmo, ou seja, esta “revolução na maneira de pensar e agir”, também é o que os dois autores procuram reter, quando dialogam, ao longo do livro, com vários autores clássicos, entre os quais, Sócrates, Jan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart e Hans-Georg Gadamer. Deles, Schmied-Kowarzik e Dalbosco procuram preservar criticamente a ideia de formação como autoatividade livre do educando (aluno), conduzida dialogicamente pelo educador (professor). Portanto, o diálogo com a tradição filosófico-pedagógica ensina que a formação diz respeito ao cultivo da interioridade e, por isso, inicia com a práxis de cada um e a ela retorna permanentemente: toda a compreensão da práxis já é também uma experiência na própria práxis do sujeito inserido social, cultural e historicamente. Este aspecto toca profundamente no âmbito da educabilidade (*Bildsamkeit*)² humana, revelando que ensinar e aprender envolvem muito mais do que transmitir e ouvir passivamente: requerem abertura, reciprocidade e participação dialógica.

Neste contexto, há uma dimensão hermenêutico-formativa do diálogo-entrevista e da correspondência epistolar que merece ser destacada. Trata-se da estrutura dialética tripartite entre escutar, perguntar e responder, que constitui a própria dimensão recíproca, conflitiva e infinita do diálogo humano profundo e autêntico. Tal estrutura sustenta a experiência formativa que se desencadeia entre os dois autores: Dalbosco inicia seu

² Embora “formabilidade” poderia ser outra tradução possível para *Bildsamkeit*, preferimos empregar “educabilidade”.

percurso formativo como doutorando, escutando atentamente o discurso filosófico-pedagógico de Schmied-Kowarzik, fazendo-lhe perguntas. Ao levá-las a sério, Schmied-Kowarzik põe-se em movimento reflexivo e, procurando responder a tais perguntas, recorre muitas vezes a outras perguntas, as quais também exigem, por sua vez, outras respostas. Ora, é precisamente este ir e vir do diálogo, sempre em uma perspectiva de mão dupla, que dá vida ao processo investigativo e que define os contornos da própria autoformação crítica que acontece entre os dialogantes.

O livro divide-se em sete capítulos e em um apêndice. O primeiro capítulo contém o longo diálogo-entrevista entre os dois autores, o qual não segue o modo protocolar formal de pergunta e resposta. Ao contrário disso, deixa-se orientar pelo diálogo vivo, no qual as considerações de um dialogante abrem sempre novos caminhos, exigindo do outro parceiro – que escuta atentamente –, o pensar sobre novos problemas. Esta *dialética dialógica* permite também que outros conceitos não previstos inicialmente entrem em cena para dar conta dos novos problemas. Tal dinâmica só é possível – e esta é a característica principal do diálogo vivo –, na medida em que os dialogantes levam a sério um ao outro, escutando o que um tem a dizer e sopesando a possibilidade de que o outro possa ter razão. Assim, por exemplo, ao ser questionado inicialmente por Dalbosco sobre sua trajetória pessoal e acadêmica, Schmied-Kowarzik faz sua autoapresentação, a qual serve de introdução para o nascimento de outros temas e outras perguntas. Neste contexto, Schmied-Kowarzik é levado, entre outros aspectos, a justificar sua tese principal do primado da filosofia prática e sobre os desdobramentos educacionais e formativos que dela resultam. Embora muitos autores são aqui referidos, concede-se primazia a Schleiermacher e Herbart, deixando claro o quanto eles são indispensáveis para pensar problemas referentes às teorias educacionais e às teorias da formação. Talvez, como poucos, estes dois autores proporcionam o diálogo profundo entre filosofia e pedagogia, que conduz ao autoesclarecimento

crítico e autônomo de ambas, tanto da filosofia como da pedagogia. Neste sentido, não seria exagero algum afirmar que estes dois autores, seguindo as pegadas de Comenius, Rousseau e Kant, fundam o discurso pedagógico moderno, o qual precisa ser revisitado porque infelizmente caiu no esquecimento, na atualidade.

O segundo capítulo consiste na primeira carta de Dalbosco a Schmied-Kowarzik, dividida em duas partes, cujo núcleo central refere-se à problematização da dupla dimensão da *Bildung*. A primeira parte trata da *Bildung* em exercício, ou seja, de como ela acontece vivamente nas aulas e seminários ministrados por Schmied-Kowarzik na Universidade de Kassel e nos encontros de orientação da tese de doutorado de Dalbosco e de outros doutorandos. Ainda é constitutivo desta dimensão viva da *Bildung* os jantares sociais ocorridos no apartamento da família Schmied-Kowarzik, nos quais sempre havia espaço para o diálogo filosófico intercultural. Por fim, a viagem de Robin Schmied-Kowarzik (filho mais novo do casal) ao Brasil também é tema central da *Bildung* em exercício, pois, como nos ensina a própria tradição cultural alemã, viajar é um momento decisivo da autoformação individual. A segunda parte da carta trata da *Bildung* mediante a perspectiva conceitual, levantando a questão sobre o sentido do primado da filosofia prática e sobre sua influência na própria concepção de *Bildung*. Dalbosco leva em consideração aqui, para formular tal questionamento, seus apontamentos pessoais do seminário sobre filosofia prática antiga, ministrado por Schmied-Kowarzik no longínquo semestre de verão de 1998.

O terceiro capítulo contém a resposta (primeira carta) de Schmied-Kowarzik a Dalbosco, reunindo as considerações em três tópicos e agrupando as perguntas em torno de um tema principal comum: o que significa uma filosofia pensada na perspectiva da primazia da práxis e como a pedagogia como disciplina científica se relaciona com ela? Schmied-Kowarzik concebe as perguntas formuladas por Dalbosco como sistemáticas,

específicas e, ao mesmo tempo, como questões histórico-filosóficas sobre a antiguidade grega, sobre Immanuel Kant e seu contexto, bem como sobre Karl Marx e seus sucessores pedagógicos. Considerando que tais perguntas também estão relacionadas com problemas de nosso tempo, Schmied-Kowarzik as enfatiza com o intuito de a elas responder em uma cadeia de argumentação histórico-sistemática, procurando ressaltar em seu vigor a própria atualidade desta longa tradição intelectual, que envolve os autores clássicos acima mencionados, com destaque especial para Comenius, Rousseau e Schleiermacher. Assim, o conteúdo desta carta (terceiro capítulo) oferece uma visão histórico-sistemática de aspectos nucleares da filosofia prática e da concepção de *Bildung* a ela associada, que estão na base do pensamento de Schmied-Kowarzik. Neste contexto, o autor da carta defende que tanto filosofia como formação, quando vistas sob a perspectiva histórico-crítica, colocam-se a favor da autotransformação dos seres humanos, voltando-se contra todas as formas de opressão que os mantêm na menoridade.

O quarto capítulo refere-se à segunda carta de Dalbosco a Schmied-Kowarzik, cujo objetivo principal concentra-se em problematizar três conceitos importantes da Filosofia da Educação, a saber: educação (*Erziehung*), formação (*Bildung*) e treinamento/capacitação (*Ausbildung*). Para esclarecê-los, Dalbosco recorre, inicialmente, a Wilhelm von Humboldt, Hans-Georg Gadamer e Peter Bieri, dos quais retém a ideia de formação como autoformação livre e autônoma: educação é educar-se; formação é autoformar-se. Na sequência, considerando o convênio de mútua cooperação internacional entre a Universidade de Passo Fundo (Brasil) e a Universidade de Kassel (Alemanha), o autor da segunda carta resume o ponto de vista nuclear de Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederoth (todos professores da Universidade de Kassel) sobre os três conceitos referidos. Enquanto Flickinger e Stederoth – baseando-se em um diagnóstico crítico do tempo presente – tratam do desaparecimento da

formação e da redução da educação ao treinamento no âmbito do ensino superior, Eidam avança na problematização donexo estreito entre educação e formação no interior da escola, mostrando, provocativamente, como a formação já é, desde seu início, autoformação, a qual implica, por sua vez, o cultivo exigente do ser humano (educador e educando, professor e aluno) consigo mesmo. A reconstrução resumida de ideias básicas dos autores citados vem acompanhada por perguntas específicas que Dalbosco dirige a Schmied-Kowarzik, comprovando, mais uma vez, o quanto a correspondência epistolar entre os dois autores assume a estrutura dialética tripartite e inesgotável entre escutar, perguntar e responder.

O quinto capítulo refere-se à segunda carta escrita por Schmied-Kowarzik para Dalbosco, na qual comenta os autores, com seus respectivos conceitos, tratados por Dalbosco em sua carta anterior. Sendo assim, Schmied-Kowarzik expõe sua própria interpretação em relação aos conceitos de educação, formação e treinamento, destacando nuances específicas em relação aos autores tratados. Reflete, primeiro, sobre as proximidades e diferenças entre Humboldt e Bieri, atribuindo papel indispensável aos conceitos de educação e formação em razão da centralidade que desempenham na autodeterminação responsável dos indivíduos quanto à organização democrática e solidária da vida social. Na sequência, Schmied-Kowarzik volta-se para a ideia de formação de Hans-Georg Gadamer, para destacar o que os aproxima, mas, também, os diferencia. Revela sua simpatia pela fundamentação hermenêutica que Gadamer oferece à *Bildung*, mas critica sua falta de “concretização pedagógica”, sobre a qual procura avançar em sua exposição, recorrendo tanto a Theodor Litt e Josef Derbolav como, principalmente, a Franz Fischer. Também comenta, brevemente, as conferências de Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederoth, para concordar com a atualização crítica dos ideais formativos clássicos e o papel normativo que ainda podem desempenhar em relação à busca por um mundo melhor. Na trilha aberta por todos os autores nomeados, Schmied-

-Kowarzik formula, então, sua tese filosófico-pedagógica central: o horizonte de experiências do mundo da vida precisa ser aberto de forma ampla às novas gerações (às crianças e aos adolescentes), visando a que, mais tarde, enquanto adultos, tenham uma *Bildung* sólida e consistente para perceber as necessidades e os problemas de injustiça social e de destruição ecológica.

O sexto capítulo contém a terceira e última carta de Dalbosco a Schmied-Kowarzik. Dividindo-a em duas partes, Dalbosco reage, na primeira, à última carta (quinto capítulo) recebida de Schmied-Kowarzik, concentrando-se em dois autores: Hans-Georg Gadamer e Franz Fischer. Questiona, primeiramente, a interpretação que Gadamer faz do “círculo da práxis” em Aristóteles e da dialética em Schleiermacher, mostrando o quão decisivos são estes dois problemas à justificativa de uma Filosofia da Educação transformada. Por fim, ainda na primeira parte da carta, Dalbosco retoma a longa exposição sobre Fischer, questionando-se sobre se ainda é válido e necessário manter o diálogo entre filosofia e educação nos termos de uma fundamentação transcendental ancorada na noção de consciência. Dalbosco dedica a segunda parte da carta para resumir, brevemente, alguns dos principais resultados (conquistas) do livro, retomando o sentido de conceitos fundamentais, como filosofia prática, pedagogia, educação e formação. Nesta parte da carta, ele põe em relevo a tese do primado da filosofia prática como base fundamental da práxis formativa transformadora. Em outras palavras, quando se trata de pensar de maneira atualizada o diálogo entre filosofia, educação e pedagogia, não se pode abrir mão da premissa central da filosofia prática, a saber: de que sempre nos encontramos, enquanto seres humanos frágeis e precários, no horizonte da práxis – iniciamos com ela e a ela retornamos. Por isso, a práxis é constitutiva da condição humana e da própria dinâmica sociocultural.

No sétimo capítulo, Schmied-Kowarzik escreve sua terceira carta conclusiva, procurando responder minuciosamente à carta anterior de Dalbosco. Retoma, inicialmente, as três primeiras perguntas que se referem

novamente à filosofia de Gadamer, a qual se tornou um guia para o próprio pensamento filosófico e o trabalho pedagógico de Dalbosco. Neste contexto, Schmied-Kowarzik comenta: (a) a recepção de Gadamer do “círculo prático” de Aristóteles da *phronesis* na *Ética a Nicômacos*; (b) a ampliação da hermenêutica dialética textual de Schleiermacher para uma hermenêutica do ser humano e; (c) por último, a concepção filosófica gadameriana da “ideia de *Bildung*”. Aceitando de bom grado o desafio proposto por Dalbosco, Schmied-Kowarzik esclarece, antecipadamente, que não se trata de uma “rejeição” da filosofia de Gadamer, pois considera a hermenêutica do ser humano deste pensador uma posição aliada, que, no entanto, não leva algumas clarificações até o fim. Também se esforça, em sua resposta, para explicitar suas próprias ideias – mesmo que baseando-se em outros pensadores –, para que não possa ser acusado de se esconder atrás de outros pensamentos. Em síntese, em sua última carta, além de resumir concisamente aspectos centrais de seus pensamentos sobre o diálogo entre filosofia, educação e formação, Schmied-Kowarzik revela sua vontade, assim como Dalbosco, de continuar o diálogo, principalmente sobre a atualidade dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de Karl Marx³, em um outro livro.

O livro termina com o apêndice *Da dialética da teoria à práxis*, escrito por Schmied-Kowarzik e traduzido por Dalbosco do alemão para o português. O autor apresenta uma breve história da dialética em seus traços principais, iniciando com a antiguidade grega (Platão e Aristóteles), passando por Schleiermacher, Kant, Hegel e Marx, e concluindo com a dialética contemporânea, com destaque ao pensamento de Adorno. O interessante deste apêndice é o confronto que Schmied-Kowarzik estabelece entre Hegel e Marx, deixando claro o significado da inversão marxiana da dialética hegeliana para a fundação do materialismo histórico e, com ele, da possibilidade de uma práxis social transformadora. Assim, o primado da filosofia prática fundado por Platão e levado adiante por Kant encontra,

³ Doravante abreviado como *Manuscritos de Paris*.

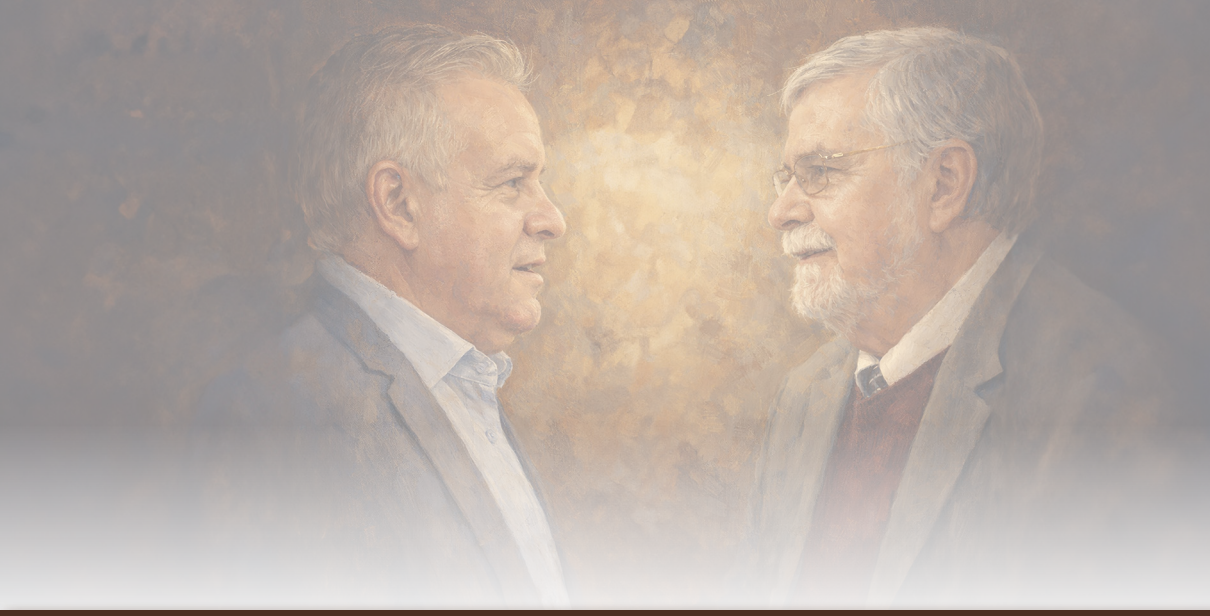
na filosofia da práxis marxiana, seu ponto culminante, cuja importância à práxis formativa e sua influência no pensamento ecológico atual precisam ser mais bem investigadas. Esta é mais uma razão que justifica a intenção dos dois autores para dar continuidade ao diálogo em um outro livro.

Cabe destacar que Claudio A. Dalbosco fez a tradução de todos os textos do alemão para o português, preparando, inclusive, a versão final portuguesa. A responsabilidade da versão final alemã coube a Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Neste contexto, gostaríamos de agradecer às seguintes pessoas e instituições: Ângelo V. Cenci, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Delamar José Volpato Dutra, Edson Junior Candatten, José Gaston Hilgert, Miguel da Silva Rossetto e Rodinei Balbinot, pela leitura do texto original em sua versão portuguesa; Frank Hermenau, pela revisão de linguagem da versão alemã; Daniela De David Araujo, pela revisão de linguagem da versão portuguesa; Kassel University Press, pela publicação da edição alemã; UPF Editora e Sofie.ed, pela publicação da edição brasileira. Também agradecemos à Sociedade de Pesquisa Alemã (DFG), ao Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade de Passo Fundo (UPF), pelo financiamento de muitas ações que tornaram possível a publicação do livro.

Claudio A. Dalbosco

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Passo Fundo e Viena, verão e inverno de 2026.



Primeiro capítulo

Diálogo-entrevista entre Claudio A. Dalbosco e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Prefácio ao diálogo-entrevista por Claudio A. Dalbosco

O professor Wolfdietrich Schmied-Kowarzik nasceu em 11 de março de 1939, em Friedberg (Alemanha). Fez sua tese de doutorado na Universidade de Viena (Áustria) sob orientação de Erich Heintel, em 1963. Realizou seu trabalho de livre-docência, na área de Filosofia da Educação, sob a orientação de Josef Derbolav, em 1970, na Universidade de Bonn (Alemanha). No mesmo ano, assumiu vaga, como Professor, na recém-formada Escola Superior Integrada (*Gesamthochschule*) de Kassel (Alemanha), onde exerceu atividades de docência e de pesquisa até sua aposentadoria, em 2007. Além de suas investigações filosóficas e pedagógicas, orientou, em

estreita parceria com o professor Hans-Georg Flickinger, os estudos de doutorado de vários brasileiros, entre os quais se destacam Muriel Maia-Flickinger (UFRGS), Rodrigo Duarte (UFMG), Leonardo Vieira (UFMG), Draiton G. de Souza (PUCRS), Luciano Bomfim (UEB), Kleber C. Amora (UFC), Claudio A. Dalbosco (UPF), Eduardo Chagas (UFC), Rosalvo Schütz (UNOESTE) e Robinson dos Santos (UFPEL). Encontram-se traduzidos para o português alguns de seus livros (Schmied-Kowarzik, 1983/1988; 2002; 2019a) e muitos ensaios publicados em diferentes revistas de filosofia e pedagogia.

Herdeiro de uma ampla formação clássica, o professor Schmied-Kowarzik contou, em seus anos de universidade, com o estudo sistemático de autores como Platão, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling e Karl Marx, para citar apenas alguns. Conseguiu alcançar em suas preleções, proferidas durante décadas na Universidade de Kassel, uma combinação rara e de visível efeito pedagógico, entre profundidade e simplicidade na exposição. Quem teve a oportunidade de ser seu aluno, desenvolvendo a escuta, saía de suas aulas transformado e motivado para dar continuidade aos seus estudos. Também era agradável e estimulante ouvi-lo como conferencista e grande orador, sobretudo nas sessões de estudo do Grupo de Trabalho Interdisciplinar sobre Problemas Filosóficos Fundamentais das Ciências e da Práxis Social (*Interdisziplinären Arbeitsgruppe für philosophische Grundlagenprobleme der Wissenschaften und der gesellschaftlichen Praxis – IAG Philosophie*). Neste espaço, reuniam-se, além de docentes e alunos (doutorandos) da Universidade de Kassel, também professores frequentemente convidados de outras universidades alemãs e estrangeiras. As sessões eram verdadeiros exercícios de interdisciplinaridade, certamente marcantes para todos os doutorandos que tiveram a oportunidade de frequentá-las. Em síntese, exercitava-se no *IAG Philosophie* um modelo dialógico de universidade, no qual todos tinham a oportu-

nidade de expressar seus próprios pontos de vista e submetê-los ao exame público crítico.

Da vasta produção intelectual do professor Schmied-Kowarzik cabe destacar – e isto aparece de maneira clara no diálogo-entrevista – sua interpretação do pensamento de Friedrich Schleiermacher e Johann Friedrich Herbart, que está na base de sua Filosofia da Educação e de sua própria *Bildung*. De Schleiermacher, Schmied-Kowarzik herda a dialética da práxis pensada no sentido hermenêutico, colocando-a como primado do agir educacional. Tal primado conduz à ideia de que, desde sempre, nos encontramos na práxis social da educação, permitindo a compreensão da educabilidade como constitutiva da condição humana. Por meio de tal compreensão, esboça-se uma dupla tarefa para a própria educação: a) trazer o educando para dentro da vida social e; b) nesta inserção, auxiliá-lo na construção de sua própria individualidade e compreensão de mundo. Tais tarefas são levadas adiante pelo trabalho de mediação constante do educador (professor), que quanto mais for capaz de escutar, melhor será sua interação com os educandos.

Se Schleiermacher abre o horizonte da formação humana a partir da tradição dialética de inspiração platônica, Johann F. Herbart conduz o professor Schmied-Kowarzik à filosofia prática kantiana e, com ela, à própria pedagogia como reflexão do ato educativo. Decisivo, toma-se aqui, em primeiro lugar, o fato de Immanuel Kant atribuir à formação (*Bildung*) a tarefa principal de provocar a maioria dos envolvidos no processo educativo: desde o início, somos provocados pela *Bildung* filosófica kantiana a abandonar nosso estado de preguiça e covardia, do qual nós próprios somos de alguma maneira culpados, e tomar coragem para encetar o próprio caminho da maioria. Neste contexto, inspirado em Kant, Herbart pergunta pelo sentido formativo da pedagogia, concebendo-a como ciência prática (*praktische Wissenschaft*). Em segundo lugar, como decorrência do primeiro aspecto, Herbart distingue entre educação (*Erziehung*)

e ensino (*Unterricht*). Enquanto a sistemática do ensino deve se ocupar com questões relacionadas ao conteúdo e ao método, concentrando-se principalmente nos interesses dos alunos, a *Bildung* precisa abrir-lhes o horizonte de ideias. Encontra-se, aqui, em germe, a relação complementar e conflitiva entre ensino profissionalizante e educação para a vida (para o mundo), a qual é decisiva para a Filosofia da Educação desenvolvida pelo professor Schmied-Kowarzik em um contexto de sociedade alemã inteiramente industrializada. Contudo, por amparar-se na tradição clássica da *Bildung*, ele não se deixa seduzir pelos apelos simplistas e imediatistas da formação orientada exclusivamente para o mercado do trabalho e nem se engalfinhar pela crescente mercantilização empresarial da educação. Por isso, insiste, em sua produção intelectual voltada à Filosofia da Educação, na ideia de que é indispensável a tarefa formativa da pedagogia no sentido de oferecer às novas gerações, aos adolescentes e jovens, uma orientação de mundo.⁴ Contudo, a pedagogia só pode assumir esta tarefa "cosmológica", como conceito de mundo (*Weltbegriff*) no sentido kantiano, quando se autoconceber como herdeira da filosofia prática. Isso significa dizer, em outras palavras, que a pedagogia precisa ir além de um mero curso de formação de professores e, resgatando seu diálogo com a própria tradição pedagógica clássica, retomar questões decisivas das teorias educacionais, voltadas à pergunta sobre a finalidade intrínseca do agir pedagógico-educativo.

Em síntese, encontramos na relação entre filosofia e educação, pensada pelo professor Schmied-Kowarzik, a influência de uma longa tradição humanista moderna e neomoderna, da qual fazem parte Schleiermacher e Herbart, como dois pensadores fundadores. Disso resulta uma dupla ideia

⁴ Neste contexto, justifica-se também sua insistência em refletir questões relacionadas ao meio ambiente e à crise ecológica (Schmied-Kowarzik, 1999; 2002, p. 97-112; 2023). Na época de meu doutorado em Kassel, eu tinha vários colegas asiáticos, principalmente da Coreia do Sul, que estavam fazendo o doutorado com o professor Schmied-Kowarzik sobre o conceito de natureza na filosofia alemã, especialmente na tradição do idealismo alemão com foco em Schelling.

para a Filosofia da Educação e para a própria *Bildung*: primeiro, que a educabilidade do ser humano (*Erziehbarkeit des Menschen*) precisa ser pensada no contexto da permanente tensão dialética entre sujeito e sociedade; segundo, que cabe à pedagogia a tarefa eminentemente formativa, crítico-reflexiva, que a conduz para além do ensino profissionalizante, restrito ao domínio do saber técnico-especializado. Neste sentido, cabe à educação como formação (*Erziehung als Bildung*) a tarefa de descortinar horizontes de mundo às novas gerações. É este o pano de fundo teórico que o conduz a inserir a pedagogia no âmbito da filosofia prática (Schmied-Kowarzik, 2003, p. 60-83; 2008, p. 147-167).

O conteúdo resumido acima é apenas uma pequena amostra do rico repertório de ideias que o leitor encontrará neste diálogo-entrevista ocorrido entre nós durante estes últimos meses, por e-mails e WhatsApp.

O diálogo-entrevista

Dalbosco: Prezado professor Schmied-Kowarzik, eu tive o privilégio de ser seu doutorando durante os anos de 1998 a 2001 na Universidade de Kassel, Alemanha. Pude assistir às preleções e aos seminários que o senhor ministrou e discutir com o senhor a minha tese, capítulo por capítulo, na maioria das vezes também na companhia dos professores Hans-Georg Flickinger e Heinz Eidam. Além de sua vasta erudição, sempre me impressionou sua humildade e disposição de abertura para a escuta, deixando transparecer nitidamente sua herança socrática. Considerando isso, o senhor poderia contar-nos algo acerca de alguns aspectos de sua biografia: como foram sua infância e seus estudos? Por que o senhor se decidiu pela filosofia e por questões educacionais? Quais foram suas influências intelectuais mais importantes?

Schmied-Kowarzik: Antes de tudo, gostaria de lhe agradecer, professor Dalbosco, pela oportunidade deste diálogo-entrevista. Vou começar adiantando alguns dados biográficos. Eu vim ao mundo como filho mais novo de meus pais, em março de 1939, pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial. Fui um retardatário, pois meus pais poderiam ter sido também meus avós. Meu pai, professor Walter Schmied-Kowarzik, tinha 54 anos, e minha mãe, a autora báltico-alemã Gertrud von Brincken, 47 anos, quando nasci. Nos primeiros cinco anos, cresci em Mödling, próximo a Viena, na cidade de origem de meu pai. Nessa época, minha mãe estava na alta florescência de sua produção como autora de romances; ocupando-se, por isso, de mim, tias e amas, sobretudo. Meu meio-irmão mais velho tinha 22 anos mais do que eu e estava servindo na guerra como oficial de artilharia; o próximo irmão era 10 e minha irmã 5 anos mais velhos do que eu.

Quando o exército soviético avançou sobre Viena, minha mãe fugiu conosco, os irmãos mais jovens, para o campo, na Bavária, onde nos alojamos na residência de uma tia, no castelo de Unterbruck. Em cada quarto dessa antiquíssima construção do século XII morava uma família de fugitivos. Quando meu pai veio até nós, após um ano em um campo de internação americana, passamos a viver os cinco juntos nesse espaço escuro e úmido, que era cozinha, sala de estar e dormitório em um só. Nesse tempo de pós-guerra, foi minha mãe quem cuidou do sustento da família, ministrando aulas de inglês, pois meu pai só voltou a ganhar seus vencimentos de pensão como professor universitário a partir dos anos 1950. Eu mesmo pouco percebi de tais preocupações e necessidades. Na aldeia vizinha, junto com os outros filhos de camponeses e fugitivos, nós frequentávamos em uma só classe a escola primária e auxiliávamos no campo em períodos de colheita. Durante a época das colheitas, não íamos à escola para poder auxiliar os agricultores. Brincávamos também nos celeiros ou colhíamos frutos silvestres e cogumelos na mata, vivendo, enfim, a vida campesina. Eu não era um bom aluno – hoje se falaria de dislexia –, ficava também seguidamente

doente (infecção pulmonar e problemas cardíacos), de modo que fracassei lastimavelmente, quando da primeira tentativa de ser aceito em um ginásio.

Em 1950, com grandes sacrifícios, meus pais conseguiram se mudar para a capital do distrito de Regensburg, onde eu então ingressei no ginásio e, em 1959, prestei o exame final do segundo grau. Nos primeiros anos, fui um aluno de fraco desempenho, que só com muito esforço avançava de uma classe escolar para outra. Meu meio-irmão mais velho, que entretempos se tornara um bem sucedido agente de patentes, e o outro irmão dez anos mais velho do que eu, que já fazia seu nome como escritor e historiador de arte, consolaram meus preocupados pais, dizendo que eu poderia me tornar, talvez, um dia, um hábil trabalhador manual; que poderiam sustentar seus irmãos de baixa escolaridade – o que, confesso, me feriu o orgulho. Justamente naquela altura, nossa classe escolar ganhava um novo professor de matemática e física, que também teve, ele mesmo, grande dificuldade de passar nas provas de admissão ao ensino público. Diferentemente de todos os outros professores, ele não se punha a nossa frente de modo ostensivo; era antes inibido e tímido, mas sabia como nos entusiasmar, discutindo conosco perguntas filosóficas profundas sobre a infinitude do cosmos e o problema do tempo. Tornei-me, assim, um aluno de sucesso primeiro nessas disciplinas e, então, nos últimos anos, em todas as matérias; com exceção, infelizmente – devido à minha não totalmente superada dislexia –, das disciplinas de línguas estrangeiras.

Apesar de o meu pai ter sido professor universitário de filosofia e psicologia, fui me interessar pela filosofia somente a partir do penúltimo ano de escolaridade. Como meu pai morreu no mesmo ano, 1958, só pude ter algumas conversas filosóficas com ele e, mesmo assim, decidi estudar filosofia. Em 1959, inscrevi-me na Universidade de Viena para estudar filosofia e astronomia, embora tivesse de passar quatro semestres aprendendo as bases da matemática e da física. No entanto, quando o professor de física da Universidade de Viena tentou dissuadir-me de estudar filosofia após

o primeiro semestre, fiquei tão indignado que desisti de estudar física e matemática e concentrei-me inteiramente na filosofia como disciplina principal, com etnologia e psicologia como disciplinas secundárias. Preciso confessar que nunca estudei pedagogia.

Na filosofia, eu frequentei, na verdade, as aulas de todos os professores e dos livre-docentes, tendo sido, entretanto, especialmente marcado pelo hegeliano Erich Heintel, que me orientou também na elaboração de minha tese, intitulada *Sentido e Existência na Filosofia tardia de Schelling* (Schmied-Kowarzik, 2016). Quase igualmente intensivo, porém, foi meu estudo de etnologia, com um leque de aulas científico-culturais fundamentais, acerca da pré-história, da antropologia, japanologia e egiptologia (Schmied-Kowarzik; Stagl, 1981/1993).

Dalbosco: Os sofrimentos das famílias alemãs, principalmente de crianças que pouco ou nada tinham a ver com a Segunda Guerra Mundial, se sobressaem em suas considerações acima. Os escombros da guerra estão vivos, atualmente na Europa, não só nos campos de concentração tornados museus para preservar a memória das atrocidades ocorridas, mas também no espírito de muitas pessoas. O que o Nazismo fez com a Alemanha e a Europa foi hediondo, uma barbárie sem precedentes e que nunca mais deverá se repetir. Contudo, como o autoritarismo genocida está sempre à espreita, somente o cultivo da *Bildung* democrática e plural é capaz de evitá-lo.

Mas, vamos voltar à sua ampla e diversificada formação acadêmica. O contexto de sua extensa pesquisa e publicações filosóficas deixa claro que – desde sua tese de doutorado em 1963 – Friedrich Schelling tem sido um dos filósofos que ocupou seu tempo investigativo. Considerando isso, eu gostaria de lhe perguntar o seguinte: por que o senhor considera Schelling um autor central do idealismo alemão, talvez mais importante do que o próprio Hegel? Qual é a contribuição de Schelling para o seu próprio caminho filosófico de justificar uma filosofia prática voltada à emancipação humana?

Schmied-Kowarzik: O senhor tem razão, tenho investigado o pensamento de Schelling desde os primeiros anos de meus estudos. Escrevi minha tese de doutorado sobre o tema do significado e da existência na filosofia tardia de Schelling (Schmied-Kowarzik, 2016), seguida, em 1996, por um livro sobre a filosofia da natureza de Schelling e seu significado para pensar a crise ecológica atual, intitulado *Da verdadeira natureza existente* (Schmied-Kowarzik, 1996). 20 anos depois, publiquei o livro *Pensar a existência* (Schmied-Kowarzik, 2015), que trata da filosofia de Schelling desde seus primórdios até sua obra tardia. Minha afinidade com Schelling decorre de uma preocupação filosófica fundamental. Quando comecei meus estudos de filosofia em Viena, a escola hegeliana de Erich Heintel dominava a universidade. Quase todos os meus colegas estudantes trataram de temas da filosofia hegeliana. Eu, por outro lado, via o idealismo absoluto de Hegel com ceticismo, porque nele o espírito afirma transcender completamente a si mesmo e ao seu outro ser, de modo que, em última análise, a compreensão da realidade e a própria realidade se fundem em uma única e mesma coisa.

Mas será que o pensamento ou o espírito realmente englobam a si mesmos e ao outro, o ser? Afinal de contas, o ser não é um predicado, como Kant já enfatizou, mas a “posição absoluta” à qual toda predicação do pensamento se refere. Em Schelling, encontrei um pensador que buscou essa questão desde o início. A unidade do pensamento e do ser, que somos quando dizemos “eu sou”, é a unidade de dois momentos diferentes, a certeza do eu e a certeza da existência. Nesse sentido, Schelling fala do ser humano como o “problema visível e errante da filosofia” (Schelling, 1995, v. I, p. 292).⁵ Uma vez que Schelling entende o ser humano desde o início no contexto da realidade e da natureza – em completo contraste com Hegel, que vê a natureza apenas como o oposto da consciência humana –, em

⁵ As obras de Schelling serão citadas de acordo com a edição da Suhrkamp de 1995, indicando-se o volume seguido da paginação.

sua filosofia da natureza ele foi capaz de desenvolver uma compreensão completamente diferente da produtividade da natureza, na qual nós, seres humanos, estamos envolvidos e que também devemos preservar de forma responsável (Schelling, 1995, v. III, p. 613 e Schmied-Kowarzik, 1996).

Em sua filosofia posterior, Schelling se torna ainda mais claro e fala da “inexplicabilidade da existência” que está por trás de toda a nossa experiência. Aqui, ele se distancia decisivamente do idealismo absoluto de Hegel e enfatiza que a filosofia sempre se depara com uma tarefa dupla: primeiro, com a tentativa de problematizar a existência por meio do pensamento, tornando-a foco de compreensão. No entanto, o pensamento nunca pode compreender conceitualmente a realidade existente em si, razão pela qual ele chama esse esforço da filosofia, que Hegel reconhece como a única tarefa da filosofia, de “filosofia negativa”. Schelling caracteriza a segunda tarefa como a tentativa da filosofia de se retirar da existência real para experimentar a realidade e a si mesma nela; ele chama essa tarefa de “filosofia positiva”, entendendo-a em sua filosofia tardia basicamente como a autodescoberta religiosa dos seres humanos na realidade e como uma missão para ajudar a moldá-la moralmente.

Foi somente na década de 1970 que percebi que o idealismo real de Schelling era a base filosófica para a dialética materialista da história de Karl Marx (Schmied-Kowarzik, 2018b). Em sua crítica a Hegel, em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*,⁶ Marx se aproxima muito da crítica de Schelling a Hegel. Resumi meus estudos sobre esse tópico, que estão em andamento há quarenta anos, em 2014, no livro *Hegel na crítica entre Schelling e Marx* (Schmied-Kowarzik, 2014). Isso não quer dizer que Hegel não seja um pensador interessante; pelo contrário, sua *Fenomenologia do Espírito*, bem como sua *Ciência da Lógica* (3 volumes) e sua *Filosofia do Direito* sempre permanecerão fonte de inspiração. Entretanto, quando se trata de

⁶ As obras de Marx serão citadas de acordo com a edição de 1956, colocando-se entre parêntesis a abreviatura MEW, seguida do número do volume e da página.

questões sobre nosso envolvimento na natureza e nossa práxis social na história, Schelling e Marx nos levam bem mais longe.

A diferença de Schelling em relação a Hegel já é evidente em sua tematização da natureza. Enquanto Schelling tenta compreender as potências da processualidade da natureza (gravitação, processos energéticos e organismo) em sua *Filosofia da natureza* (Schelling, 1995, I, pp. 327 e ss.), a filosofia da natureza de Hegel lida com as formas de compreensão da natureza (mecânica da física, dinâmica da química, orgânica da biologia) na *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (Hegel 9: 1ss.).⁷ Aqui, a natureza se torna um objeto de compreensão e não é mais tomada na subjetividade de sua própria processualidade. Algo semelhante pode ser dito sobre a diferença entre Hegel e Marx em relação à práxis social: Hegel lida – no capítulo *Eticidade* de sua *Filosofia do Direito*, em que trata da realidade social –, com a sequência de ideias da “eticidade original” do amor na família, a “eticidade dilacerada” no mundo de aquisições da sociedade burguesa e a “eticidade reconciliadora” do Estado. Enquanto isso, Marx se preocupa com o processo histórico da própria práxis social, que se baseia na manutenção e organização comum original da vida humana, que, por meio da crescente divisão do trabalho – inconscientemente, de fato –, torna-se dependente de relações alienadas de poder e propriedade, que só podem ser superadas por uma “sociedade humana ou humanidade social” (MEW 3:7).

Não posso entrar na interrelação da filosofia da natureza de Schelling e sua crítica à relação instrumental da ciência e da tecnologia modernas com a natureza, por um lado, e a crítica de Marx à economia política capitalista, por outro. Contudo, em vista do capitalismo atual em expansão global com a intensificação das crises sociais e ecológicas que ele provoca, parece-me que um exame aprofundado dos dois pensadores, Schelling e Marx, é urgentemente necessário (Schmied-Kowarzik, 2022).

⁷ As obras de Hegel serão citadas de acordo com a edição da Suhrkamp de 1970, indicando-se o volume seguido da paginação.

Dalbosco: Foi muito importante ouvir do senhor a breve reflexão sobre a atualidade do pensamento de Schelling. Gostaria de destacar esta influência do pensamento de Schelling no materialismo marxiano⁸ e o quanto isso pode significar para o desafio de pensar a atualidade da *Bildung* de tradição alemã.

Depois de estudar filosofia e concluir seu doutorado na Universidade de Viena, o senhor se dedicou à Filosofia da Educação com o professor Josef Derbolav e se formou na Universidade de Bonn em 1970. Derbolav é um grande estudioso da Filosofia da Educação alemã e da pedagogia sistemática, que conhece muito bem Sócrates do ponto de vista pedagógico e escreveu um bom livro sobre Platão (Derbolav, 1954). Ele é conhecido por nós, aqui no Brasil, por meio de um ensaio traduzido para o português, no qual ele coloca em diálogo filosofia, psicologia e pedagogia (Derbolav, 1974, p. 5-48). O senhor pode nos dizer algo sobre o significado dessa sua experiência intelectual para sua própria formação filosófica e pedagógica? O que o senhor considera como significativo?

Schmied-Kowarzik: Logo após o doutorado, em dezembro de 1963, ocupei, junto a Josef Derbolav – que era austríaco e havia assumido os alunos de seu amigo de estudos, Erich Heintel – uma vaga de assistente no Instituto de Ciência da Educação, na Universidade de Bonn. Minhas preocupações quanto a que não pudesse ter aptidão para essa tarefa, porque não havia estudado pedagogia, eram infundadas, pois Derbolav ocupava a cadeira de filosofia e pedagogia, criada por Theodor Litt, na qual defendia uma teoria da formação (*Bildungstheorie*) orientada fortemente em Hegel. Neste contexto intelectual, não tive dificuldade de me familiarizar a partir da filosofia com questões sistemáticas de formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*).

⁸ Em uma perspectiva relativamente diferente, mas também muito interessante, ver Jürgen Habermas (2013, p. 337-350).

Um ano depois, Dietrich Benner, que havia feito seu doutorado em Viena, sob orientação de Heintel, também pôde ser trazido como assistente à Universidade de Bonn. Juntos, nós dois formamos – embora ainda muito jovens – uma forte parceria. A partir de leituras dos clássicos da pedagogia, de Platão e Aristóteles, passando por Johann Amos Comenius e Jean-Jacques Rousseau, assim como por Herbart e Schleiermacher até a teoria da formação do século XX, nós começamos a elaborar um esboço próprio de pedagogia enquanto disciplina prática, ao qual demos o título ambicioso de *Prolegômeno à Fundamentação da Pedagogia*, que deveria aparecer em três volumes. Já tínhamos publicado dois volumes sobre *A filosofia e a pedagogia prática de Herbart* (Benner; Schmied-Kowarzik, 1967) e sobre *A pedagogia dos primeiros fichteanos e Hönigswald* (Benner; Schmied-Kowarzik, 1969), e tínhamos começado a trabalhar no terceiro volume sobre a teoria educativa de Schleiermacher, quando a revolta estudantil atingiu a Universidade. Como se discutia a supressão da livre-docência, os professores pressionaram seus assistentes a defenderem seus trabalhos tão logo fosse possível. Benner e eu apresentamos os nossos dois volumes e fomos ambos habilitados em um e mesmo dia daquele verão de 1970.

Como, logo depois, nós dois recebemos ofertas de vagas como professores substitutos – Benner em Freiburg e eu em Münster –, nunca pudemos concluir o terceiro volume. Cada um de nós, porém, dedicou uma publicação própria de nosso plano sistemático comum: Dietrich Benner escreveu a obra *Correntes principais da Ciência da Educação* (Benner, 1978)⁹ e eu o livro *Pedagogia Dialética* (1974a), posteriormente traduzida por Wolfgang Leo Mar e publicada em português (Schmied-Kowarzik, 1983/1988). Embora nosso caminho acadêmico nos separasse – Benner tornou-se professor de pedagogia sistemática primeiro em Münster e depois em Berlim –, eu fui chamado para a cátedra de filosofia e pedagogia na então recém-fun-

⁹ Nota de Dalbosco: Esta obra de Benner me foi presenteada pessoalmente, com dedicatória, pelo professor Schmied-Kowarzik, em um dos jantares em sua casa, durante o ano de 2001.

dada Escola Superior Integrada de Kassel; nós, entretanto, permanecemos ligados em nossa base comum de pensamento. Ambos, Benner e eu, estabelecemos a diferença entre teoria da educação (*Erziehungstheorie*) voltada à ação, que trata principalmente da relação entre educador e educando, professor e aluno, e, em segundo lugar, teoria da formação (*Bildungstheorie*), onde estão em questão os horizontes de mundo que precisam ser abertos ao jovem educando. Ambas as questões são tratadas, em terceiro lugar, por uma autoclarificação filosófica da pedagogia como ciência prática. É preciso considerar, neste contexto, que, para a pedagogia, em todas as suas formulações de problemas, não se trata de enunciados cognitivos verificados, senão de abrir perspectivas de ação e objetivos para o educador (professor).

Em Bonn, também conheci Iris von Gottberg, que lá estudou na Escola Superior de Pedagogia e concluiu sua licenciatura com um trabalho sobre a Pedagogia de Herbart. Casamo-nos em 1966 e temos, juntos, três filhos, que, nesse meio tempo, se doutoraram e seguem com sucesso o seu caminho profissional.

Dalbosco: Sua amizade e parceria intelectual com Dietrich Benner é, sem dúvida, muito marcante. Lembro-me de que o convidamos para participar da defesa de minha tese e que, infelizmente, ele não pôde comparecer por já ter assumido outro compromisso. Benner é, sem dúvida, uma das principais figuras da Filosofia da Educação alemã atual, com estudos notáveis sobre Johann F. Herbart (Benner, 1993) e Wilhelm von Humboldt (Benner, 2003). Juntamente com Jürgen Oelkers, ele também organizou o famoso *Dicionário Histórico de Pedagogia* (Benner; Oelkers, 2004), com importantes verbetes para a Filosofia da Educação, incluindo, entre eles, cultura, didática, educação, esclarecimento, formação e pedagogia. Seu ensaio sobre a perfectibilidade em Rousseau, escrito em parceria com F. Brüggem (Benner; Brüggem, 1996, pp. 12-48), e seus estudos sobre Herbart são decisivos à pesquisa sobre Filosofia da Educação e formação humana.

Gostaria de comentar agora o livro que o senhor escreveu e que, como o senhor mesmo disse, é resultado direto de sua colaboração com Dietrich Benner em Bonn. Trata-se da *Pedagogia Dialética* (Schmied-Kowarzik, 1974a), que foi traduzida para o português por Wolfgang Leo Mar e publicado em 1983, sob o título *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. O livro obteve uma segunda edição em 1988, sendo amplamente utilizado por pesquisadores brasileiros da área da educação, especialmente por estudiosos interessados no diálogo crítico entre filosofia e educação. O que o senhor pensa hoje sobre a pedagogia como ciência prática da educação? Até que ponto é possível justificar a ideia da pedagogia como uma ciência prática e, ao mesmo tempo, evitar o perigo do positivismo?

Schmied-Kowarzik: No início da década de 1980, revisei e sistematizei minuciosamente este meu livro *Pedagogia Dialética* para a tradução em português. Minha tentativa de republicar esse texto condensado na Alemanha inicialmente fracassou porque, nas décadas de 1980 e 1990, nenhuma editora estava preparada para publicar tal discussão sobre os fundamentos da educação. Finalmente, revisei esse livro mais uma vez e o publiquei em 2008, com o título *A relação dialética entre teoria e prática na pedagogia* (Schmied-Kowarzik, 2008), na série *Kasseler Philosophische Schriften - Neue Folge*, editada por Heinz Eidam e por mim.

Continuo convencido de que a educação não é, de forma alguma, uma ciência do conhecimento cujas descobertas possam ser aplicadas na prática técnica. É por isso que não gosto de empregar a expressão “ciência da educação”, porque isso soa como uma ciência tecnicamente aplicável. Assim como a ética e a política, a pedagogia é uma ciência prática, que Aristóteles corretamente caracteriza na *Ética a Nicômaco* – embora pragmaticamente abreviada – como disciplina que elucida teoricamente a práxis ética já existente, a fim de esclarecer os atores pedagógicos com relação à práxis definida como sua tarefa. O objetivo dessa ciência prática não é

obter conhecimento de fatos, mas gerar percepções e atitudes nos envolvidos, sejam eles educadores ou políticos, a fim de prepará-los para tomar decisões educacionais ou políticas responsáveis diante de novos problemas e novas situações.

Somente se a pedagogia for entendida dessa forma, ou seja, não como uma ciência cognitiva com realização técnica, mas como uma ciência prático-moral, ela contribuirá na formação de educadores reflexivos que, por sua vez, serão capazes de ajudar as crianças e os jovens a se tornarem adultos reflexivos. A competência especial dos educadores pode se desenvolver em duas direções: por um lado, eles podem ser críticos em relação ao estado e às pressões econômicas da sociedade. Eles precisam ser capazes de transformar criticamente os currículos, as regulamentações e as expectativas sociais em suas próprias ações pedagógicas, com base em sua visão pedagógica. Por outro lado, eles precisam ser capazes de organizar suas aulas de forma que – citando Herbart – o “interesse” (no sentido de curiosidade e envolvimento) das crianças e dos jovens pelo conteúdo seja despertado e os adolescentes sejam incentivados a “participar” criticamente dos tópicos que lhes dizem respeito. De fato, é compreensível que essa seja uma maneira de as crianças e os jovens se tornarem adultos com educação moral e prática que, mais tarde, possam contribuir e ajudar a formar politicamente a sociedade.

O perigo de cair no positivismo não vem da política ou da pedagogia como uma ciência prática (ética), mas das ciências sociais empíricas – incluindo a ciência da educação –, cujo suposto conhecimento factual só pode ser utilizado em um sentido sociotécnico. Schleiermacher já demonstrou, de forma impressionante, como as afirmações sobre a falta de inteligência de uma criança, que são mal interpretadas como afirmações factuais, podem desencadear um comportamento por parte do educador que reforça ou até mesmo piora a falta de inteligência da criança assim classificada, porque o educador não usa as oportunidades para estimular

a inteligência da criança por meio de posturas educacionais formativas. Schleiermacher também mostrou que, embora o professor (educador) deva conhecer a origem social de seus alunos, sua capacidade pedagógica deve consistir justamente em não aceitar essa origem como um dado, mas em tratá-la de tal forma – e ele disse isso há 200 anos, em uma época que ainda era determinada pelo feudalismo – que esses privilégios socialmente desiguais fossem um dia superados. Com esses dois exemplos, pretendo apenas mostrar que a exigência de que a pedagogia seja uma ciência prática ainda é válida hoje, porque o objetivo é preparar os futuros pedagogos para situações e demandas pedagógico-formativas de tal forma que eles sejam capazes de reagir a elas, não mecanicamente ou seguindo regras impostas de forma autoritária, mas governando sua práxis interpessoal livremente e com responsabilidade pedagógica.

Dalbosco: Em sua Livre-Docência *Pedagogia Dialética* (1974a), o senhor teve a oportunidade de fundamentar filosoficamente a diferença entre teoria da educação (*Erziehungstheorie*) e teoria da formação (*Bildungstheorie*), buscando também os possíveis pontos de contato entre estes dois conceitos (educação e formação) muito caros à moderna tradição filosófico-pedagógica alemã. Enquanto a primeira ocupa-se com problemas educacionais propriamente pedagógicos, como a didática do ensino e todos os desafios e dificuldades referentes ao ato de ensinar e aprender, à teoria da formação compete trabalhar tópicos relacionados ao conteúdo e ao horizonte de mundo, com os quais os educandos precisam se confrontar, para lidar autonomamente em sua práxis de vida. Ambas possuem mais uma dimensão ético-política do que epistemológica, no sentido cognitivo assumido posteriormente pelas teorias da aprendizagem. O aspecto decisivo aqui, parece-me, é que tanto a educação como a formação têm a ver com a cultura, a concepção de mundo e a própria destinação humana e planetária. Por isso, a pedagogia como ciência prática refere-se, fundamentalmen-

te, ao campo da ação humana: é uma questão de práxis (dialógica) e não de conhecimento metódico, embora possa fazer uso de procedimentos experimentais. Se a pedagogia dialoga com a práxis filosófica, então, ela pertence à esfera do contingente e imprevisível, não precisando se encaixar nem no modo de prova lógico-matemática (*episteme*) e nem no fazer produtivo (*techne*). É neste “entre espaço” que a pedagogia pode investigar a ação educacional humana como prática de liberdade.

Depois de sua habilitação, o senhor assumiu uma cátedra de filosofia prática e pedagogia na recém-fundada Universidade Integrada de Kassel (*Gesamthochschule Kassel*), trabalhando em estreita colaboração com colegas de várias áreas do conhecimento e iniciando junto com eles uma forma muito especial de discurso filosófico-interdisciplinar, do qual surgiu o *IAG Philosophie* em 1978. Que experiências significativas estão associadas a esse trabalho e até que ponto o senhor ainda considera o trabalho interdisciplinar relevante para a universidade?

Schmied-Kowarzik: A ideia fundadora da Universidade Integrada de Kassel era reunir todas as áreas do ensino superior sob o mesmo teto e, assim, unir principalmente as áreas de estudo mais teóricas das universidades com as faculdades de ciências aplicadas, mais orientadas para a prática, a fim de permitir aos estudantes, na primeira fase, um curso básico comum, seguido, dependendo da escolha, de um curso mais curto com orientação profissional ou de um curso mais longo com orientação teórica. Assim, por exemplo, os estudos dos futuros professores do ensino básico, que até então eram ministrados nas faculdades de pedagogia, e os estudos dos professores do ensino secundário, nas universidades, deveriam ser colocados numa base pedagógica comum, a fim de os preparar para as diferentes tarefas. Mas também os diferentes cursos de ciências econômicas, engenharia e arquitetura nas universidades e faculdades de artes deveriam ser vinculados aos cursos das faculdades técnicas. O conceito prévio era, portanto, que to-

das as faculdades de ciências aplicadas existentes em Kassel fossem incluídas na nova universidade.

Como não havia planejamento prévio, os novos professores universitários – nomeados para os novos cursos universitários recém-criados – tiveram a tarefa de, em conjunto com os professores das faculdades de ciências aplicadas, conceber *ad hoc* tanto a unidade e a diferenciação dos novos cursos integrados quanto iniciar o semestre acadêmico com os novos alunos matriculados. Por um lado, a falta de um planejamento administrativo e acadêmico prévio foi um fardo incrível para os professores. Por outro, esse desafio despertou uma grande criatividade no trabalho interdisciplinar conjunto entre nós, os novos professores nomeados, o que seria impensável em uma universidade tradicional, com suas disciplinas isoladas e estruturas hierárquicas rígidas. Felizmente, além das faculdades profissionais existentes – engenharia, economia, agroecologia e o Instituto de Ciências da Educação –, Kassel também contava com a venerável Escola Superior de Arte, que era equiparada às universidades. Com suas cátedras de artes plásticas, mas também de filosofia da arte, história da arte, sociologia da arte e psicologia da arte, ela provou ser uma ponte frutífera para os institutos universitários recém-fundados. Sem essa ponte, as tensões e pressões iniciais teriam sido ainda maiores.

Os novos professores universitários nomeados – para matemática, ciências naturais, literatura, educação e ciências sociais – foram inicialmente convidados a desenvolver uma formação abrangente (*Allgemeine Bildung*) para professores. No entanto, eles também se empenharam em desenvolver e expandir suas próprias disciplinas, de modo que, mais tarde, pudessem ser criados cursos de graduação e mestrado independentes. Isso foi possível 12 anos depois, em 1984, para todas as disciplinas, desde matemática até história, e desde física até filosofia. A partir de então, a Faculdade Integrada de Kassel recebeu o título de “universidade” e, desde 2000, é chamada simplesmente de Universidade de Kassel, pois se consolidou a

tendência – em contraste com a década de 1970 – de designar todas as faculdades como universidades, mesmo que elas sejam responsáveis apenas por determinadas áreas, como medicina ou ciências econômicas.

Assim, inicialmente, eu próprio fui nomeado apenas para a Filosofia da Educação no âmbito da formação de professores. Na época, juntamente com o filósofo da arte da então Escola Superior de Arte e muitos outros colegas com orientação filosófica das áreas de sociologia, psicanálise, política e ciências da educação, fundamos, inicialmente, um círculo de discussão que conseguiu convencer o Ministério da Ciência a aprovar mais uma cátedra de filosofia. Conscientemente, nomeamos Ulrich Sonnemann para essa terceira cátedra de filosofia, pois ele – que provinha da teoria crítica – também podia apresentar trabalhos sobre psicologia social e crítica social e, portanto, estava aberto a uma concepção interdisciplinar de filosofia (Sonnemann, 1981). Devido à sua história de exílio, Ulrich Sonnemann já tinha 62 anos quando foi nomeado para Kassel, mas nos 18 anos em que ainda lecionou, trouxe um espírito crítico tão grande e jovem para a discussão que deu asas a todos. Por fim, Hans-Georg Flickinger também se juntou a nós, chamado de Heidelberg para Kassel, em meados da década de 1970, para assumir, como jurista e filósofo, as disciplinas de direito administrativo e filosofia do direito (Flickinger, 1980).

O motivo para a fundação do IAG-Filosofia, que existiu de 1978 até 2006, foi triplo: por um lado, importava reunir aqueles que, vindos de diversos domínios científicos, interessavam-se no geral também por questões filosóficas. Por outro, fortalecer reflexões filosóficas basilares nas diversas disciplinas e provocar disputas críticas sobre as ciências. Por fim, cultivar, na jovem Escola Superior Integrada de Kassel, por meio de palestras de convidados e colóquios temáticos, um clima de discussão filosófica. Memorável foi o nosso primeiro círculo de discussão sobre o problema do tempo, que perdurou durante alguns anos e do qual participaram professores das mais variadas disciplinas, desde um físico, passando por um psi-

canalista, um teólogo, até alguns colegas da educação e das ciências sociais e, naturalmente, também estudantes. Notáveis foram também as disputas científicas das mais diversas disciplinas, tais como entre cientistas políticos e historiadores, ou a controvérsia científica entre o economista Hans Immler e eu, que foi publicada em livro, em 1984, com edição ampliada em 2011, sob o título *Marx e a Questão da Natureza. Uma controvérsia científica sobre a Crítica da Economia Política* (Immler, Schmied-Kowarzik, 2011).

Dos grandes colóquios e congressos, quero mencionar apenas o primeiro Congresso Internacional Rosenzweig, realizado em 1986, em homenagem aos 100 anos de nascimento de Franz Rosenzweig, filósofo judeu que nasceu na cidade de Kassel (Schmied-Kowarzik, 1988). Para o Congresso, vieram 70 palestrantes de todo mundo, entre eles alguns professores que haviam trabalhado com Rosenzweig ainda na década de 1920. Devido ao Congresso Rosenzweig, uma série destes professores – que um dia havia iniciado na Alemanha sua carreira acadêmica e sido então forçados à imigração – voltou, pela primeira vez, a pisar o solo alemão. Por causa dessa experiência, criamos a cátedra “Franz Rosenzweig para Professores Convidados”; nessa, filósofos ou representantes das Ciências Humanas que, devido à sua origem judaica, foram expulsos da Europa para o exílio pelo Nacional Socialismo, puderam, desde 1987, dar cursos anuais durante todo o semestre de verão. Eu publiquei em dois livros as palestras e notícias autobiográficas dos primeiros 20 professores convidados (Schmied-Kowarzik, 1997; 2004). No Segundo Congresso Internacional Rosenzweig, ocorrido em 2004 (Schmied-Kowarzik, 2006), evidenciou-se, por causa da grande participação internacional, em que solo frutífero havia caído a nossa iniciativa. Precisamente neste mesmo Congresso, pudemos fundar a Sociedade Internacional-Rosenzweig, a qual levou, já nos primeiros 20 anos de sua existência, à realização de consideráveis cooperações internacionais de pesquisa sobre o tema. Infelizmente, após minha aposentadoria, o IAG *Philosophie* foi completamente abolido e substituído por um Instituto de Filosofia.

Dalbosco: O IAG *Philosophie* que o senhor construiu com Sonnemann, que descortinou horizontes à educação de várias gerações de estudantes, foi certamente um grande enriquecimento para a jovem Universidade de Kassel. Como estudante de doutorado entre 1998 e 2001, tive a oportunidade de participar regularmente das sessões de estudo e conferências do IAG, cinco anos após a morte de Ulrich Sonnemann. Entre os palestrantes, tive a oportunidade de ouvir Heinz Paetzold (1998), Michael Hampe (1999), Oskar Negt (1999) e Volker Gerhard (2000), este último, um especialista da filosofia de Immanuel Kant. Além de todo o aprendizado interdisciplinar que o senhor enfatizou, o IAG *Philosophie* ofereceu aos estudantes de doutorado estrangeiros um verdadeiro exercício de domínio do idioma filosófico alemão. As conversas e os debates foram além do final das sessões, pois era costume irmos a um restaurante para confraternizar. Durante o jantar, tivemos a oportunidade de aprender mais sobre o modo de pensar dos convidados em conversas reservadas. Lembro-me de que os professores convidados também se mostraram muito interessados e curiosos sobre a cultura e a educação brasileiras durante as conversas comigo.

A experiência interdisciplinar e a maneira como os debates foram conduzidos me impressionaram desde o início e me mostraram que um diálogo entre áreas de conhecimento, aparentemente tão diferentes, não é apenas possível, mas também necessário e significativo do ponto de vista da formação humana. Portanto, o fechamento do IAG *Philosophie* após sua aposentadoria em 2007 não significa, de forma alguma, a morte de uma experiência interdisciplinar rica e profundamente formativa. Pelo contrário, essa experiência precisa ser recontada e atualizada, porque o que presenciamos no meio acadêmico, nestas últimas duas décadas, é uma mudança em direção ao individualismo do estudo e, portanto, ao fechamento da universidade para experiências interdisciplinares cooperativas e de apoio mútuo. A própria concepção do senhor de universidade como processo formativo certamente contribuiu para o sucesso

dessa experiência plural e baseada no diálogo e no debate acadêmico respeitoso.

Essas experiências interdisciplinares compartilhadas tornaram possível o olhar para a própria formação de professores do ponto de vista de uma educação cultural abrangente, cuja base intelectual é a teoria crítica e, no seu caso específico, a versão peculiar da filosofia prática. Ao realizar esses projetos, o senhor sempre contou com a parceria intelectual e a amizade pessoal de Ulrich Sonnemann e Hans-Georg Flickinger. Sua relação pessoal e intelectual com Flickinger merece um diálogo próprio, embora já esteja bem documentada, tanto na homenagem que o senhor prestou a ele em seu 80º aniversário, ocorrida na Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil) no dia 17 de novembro de 2024 (Schmied-Kowarzik, 2024, p. 60-79), quanto na entrevista que o senhor concedeu a ele, Rosalvo Schütz e Muriel Maia-Flickinger (Schütz; Flickinger; Maia-Flickinger, 2024).

No caso de Sonnemann, há muitos aspectos que merecem uma investigação mais aprofundada em vista de sua contribuição como filósofo e crítico cultural. Na palestra final do simpósio memorial realizado em homenagem a Sonnemann,¹⁰ o senhor empregou o conceito de “espontaneidade” para conduzir um diálogo com sua produção intelectual desde *Existência e Terapia*, obra que ele publicou no exílio, nos EUA, em 1954, até *Antropologia Negativa*, publicado em 1969. Na primeira obra, Sonnemann critica as teorias psicológicas, como o behaviorismo, que defendem uma visão objetivista do ser humano. Nessa obra, o autor também se inspira, em certa medida, na psicologia existencial, que surgiu do diálogo entre Martin Heidegger e Ludwig Binswanger.¹¹ Em sua principal obra, *Antropologia Negativa*, Sonnemann não apenas retoma os temas centrais de seu trabalho anterior, mas também aborda novos problemas, não mais con-

¹⁰ Intitulado “Gênese e perspectivas da Antropologia Negativa de Ulrich Sonnemann”, o referido Simpósio aconteceu na Universidade de Kassel, de 11 a 14 de junho de 1998. Recém-chegado em Kassel, para fazer meu doutorado, tive a oportunidade de participar do referido Simpósio.

¹¹ Sobre isso, ver Schafstedde (2002, p. 73-120).

centrando sua atenção no “eu”, mas na “história”. A objetificação do ser humano na história e suas várias formas de alienação tornam-se, então, um problema filosófico relevante com claras implicações educacionais e formativas.

Durante meus estudos de doutorado na Universidade de Kassel, conversei frequentemente com Heinz Eidam sobre a filosofia de Sonnemann e sua proximidade com Walter Benjamin em relação ao problema filosófico do tempo. Eidam escreveu sua tese de doutorado sobre Benjamin, sendo orientado pelo senhor e pelo próprio Sonnemann (Eidam, 1992). Aproximar-se do tempo, buscar trazê-lo para o nosso lado, isso Benjamin concebia como tarefa moral, com a qual Sonnemann também concordava. Compreender o tempo a partir da história significa uma guinada decisiva para pensá-lo do ponto de vista político, visando à autodeterminação humana, ou seja, à possibilidade de o ser humano fazer sua própria história, mas em condições determinadas (limitadas). Precisamente neste contexto é que emerge a noção de espontaneidade como conceito filosófico central do pensamento de Sonnemann. Em uma troca recente de e-mail com Heinz Eidam sobre este tema, ele me escreveu o seguinte: “Sonnemann pensava na espontaneidade humana como uma capacidade de intervir de forma crítica, prática e, em outras palavras, ética e moralmente, em um evento que, de outra forma, privaria as pessoas da abertura de seu futuro”.¹² A espontaneidade é, neste sentido, a capacidade que o ser humano possui de iniciar por si mesmo um evento no mundo, indo além do determinismo causal. Sem tal capacidade, ele agiria às cegas, sem poder tomar nas mãos as rédeas de sua própria ação. Contudo, adverte Eidam, acertadamente, no mesmo e-mail: “Mas, essa espontaneidade não é cega, nem é puro ativismo, senão uma espontaneidade que se compreende a partir da experiência histórica”.

¹² E-mail enviado por Heinz Eidam a mim no dia 12 de março de 2025.

Ainda sobre Sonnemann, o senhor orientou a tese de doutorado de Maria Schafstedde, publicada depois na forma de livro com o título *Espontaneidade e presunção. Sobre a gênese da Antropologia Negativa de Ulrich Sonnemann*.¹³ Ocupando-se com o problema da objetivação histórico-social, Schafstedde resume, já na introdução do livro, o significado da *Antropologia Negativa*: a obra consiste numa “crítica ao pensamento objetivante e à autorreificação do ser humano” (Schafstedde, 2002, p. 11). Trata-se, portanto, de um problema filosófico crucial à teoria crítica, o qual conduz Sonnemann (e Schafstedde) à investigação das razões antropológico-sociais responsáveis pelos processos de objetivação que estão na origem da própria alienação humana. No último capítulo, Schafstedde extrai três perspectivas da *Antropologia Negativa*, concebendo-a como: a) ciência crítica; b) crítica da coincidência temporal entre teoria e prática e; c) crítica histórica como crítica temporal. Em nossas conversas, lembro-me de Schafstedde ter destacado a importância da psicanálise para a teoria crítica de Sonnemann e o quanto seu linguajar filosófico-metafórico rebuscado tornava-se um obstáculo à interpretação de seus próprios textos.

Eu tive a grata satisfação, professor Schmied-Kowarzik, de conversar muitas vezes com Maria Schafstedde sobre suas pesquisas em Sonnemann, quando eu fazia meu doutorado em Kassel. Neste mesmo contexto, convidei-a, posteriormente, para oferecer um seminário no PPGEDU da UPF, o qual aconteceu no segundo semestre de 2006. Conversamos algumas vezes durante sua preparação para o seminário, e eu lhe dei algumas informações sobre o perfil dos alunos, pois ela expressou certa preocupação pedagógica de que, talvez, não conseguisse entender com clareza suficiente o contexto das perguntas dos alunos.¹⁴ Schafstedde tratou, de maneira

¹³ Sobre isso, consulte Maria Schafstedde (2002).

¹⁴ Eu fiz a tradução do alemão para o português deste seminário proferido pela professora Schafstedde e pude perceber, apesar das imensas dificuldades de compreensão que separam os dois idiomas, o quanto ela se esforçou para dialogar com os estudantes, os quais provinham, em sua grande maioria, dos cursos de Filosofia e Pedagogia.

didática e cativante, o vínculo entre antropologia negativa e formação humana, provocando-nos a refletir, durante o seminário, sobre o quanto a teoria da formação depende de uma antropologia filosófica como crítica à objetivação. Seu seminário deixou claro, portanto, o objetivo principal de uma perspectiva crítica de formação humana, a saber: de desvendar os mecanismos antropológicos e sociais que conduzem à objetivação e, simultaneamente, de construir formas de resistência que possam conduzir à superação de tais mecanismos. Como muitos participantes eram professores de escolas públicas da região, o diálogo orientou-se por perguntas sobre a educação escolar: o que é e como aparece a alienação no interior das escolas? Que formas possíveis de resistência podem ser construídas no âmbito da educação escolar? Em síntese, este diálogo serve, ainda hoje, para que possamos tomar consciência dos processos de objetivação e das formas atuais de autoalienação.

Infelizmente, Maria Schafstedde nos deixou anos depois, em janeiro de 2015, curiosamente no mesmo mês em que eu concluí uma estadia de pesquisa na Universidade de Kassel. A leitura do livro de Schafstedde e a lembrança do seminário que ela ministrou aqui na UPF me levam, agora, a refletir sobre a conexão entre o pensamento de Sonnemann e a filosofia prática como Filosofia da Educação que o senhor vem elaborando há décadas. Nesse contexto, gostaria de lhe perguntar: como foi sua colaboração com Ulrich Sonnemann – houve semelhanças entre o conceito de espontaneidade de Sonnemann e sua filosofia prática? A *Antropologia Negativa*, como crítica da alienação humana e social, não está ainda bem atual?

Schmied-Kowarzik: A nomeação de Ulrich Sonnemann para a Universidade de Kassel em 1974 foi um golpe de sorte e um enriquecimento incrível para nossa jovem universidade. Em 1972, um chamado para Dortmund me deu a oportunidade de negociar a minha permanência em Kassel, o que estendeu minha cátedra de filosofia prática e educação e, ao

mesmo tempo, o Ministério da Ciência de Hessen prometeu criar outra cátedra de filosofia para Kassel. Quando as mais de 70 inscrições para essa cátedra foram recebidas em 1973, fui informado pelo Ministério da Ciência que o comitê de nomeação não deveria ignorar a inscrição de Ulrich Sonnemann por motivos formais. Ulrich Sonnemann era um dos candidatos mais qualificados em termos de publicações acadêmicas, mas já estava com 61 anos de idade – devido ao seu destino como imigrante – e, portanto, não era mais elegível para nomeação por motivos formais; contudo, deveríamos nos abster dessa disposição legal. O que não sabíamos na época era que, quatro anos antes, Ulrich Sonnemann estava prestes a ser nomeado para uma cátedra de psicologia social em Frankfurt am Main, mas isso foi cancelado devido à morte repentina de Theodor W. Adorno, que o havia indicado. Por isso, o presidente do comitê de nomeação manifestava o interesse do Ministério da Ciência de Hesse por uma “compensação”. Graças a essa promessa do Ministério, Ulrich Sonnemann foi nomeado em 1974 e, também graças às condições especiais, pôde continuar lecionando e pesquisando na Universidade de Kassel por 18 anos, até completar 80 anos. Ele faleceu em 1993, aos 81 anos de idade.

Embora Sonnemann fosse uma geração mais velha do que a maioria dos professores recém-nomeados, desde o início, ele esteve totalmente comprometido, não apenas com o ensino, mas também com o trabalho nos limites da recém-fundada universidade, e muitas vezes nos surpreendia com suas sugestões criativas e progressistas. Desde o início, Sonnemann e eu compartilhamos um ponto filosófico comum, que se refletiu em nossos quase 20 anos de amizade e colaboração. Isso também repercutiu no fato de que todos os eventos e projetos do *IAG Philosophie* iniciados por um de nós fossem imediatamente apoiados e copatrocinados pelo outro, até as reuniões de confraternização que o senhor descreveu acima tão bem.

O senhor, caro professor Dalbosco, já descreveu a filosofia de Sonnemann de forma bem sucinta, desde sua obra inicial *Existência e Terapia* (1954) até sua obra principal *Antropologia Negativa* (1981), e o senhor felizmente também se lembrou da excelente tese sobre a filosofia de Sonnemann, intitulada *Espontaneidade e Presunção*, escrita por Maria Schafstedde, que foi concluída em Kassel no mesmo ano em que o senhor defendeu sua tese sobre Kant. Considerando isso, eu gostaria de me concentrar agora na minha resposta às suas perguntas em apenas dois aspectos da dialética teoria-práxis, que, se por um lado aproximaram Sonnemann e eu, por outro lado fizeram aparecer divergências em nuances específicas entre nós dois.

(1) Ainda me lembro, vividamente, de minha primeira conversa com Ulrich Sonnemann após sua nomeação para a *Gesamthochschule Kassel* em 1974, na qual ele descreveu sua continuidade da teoria crítica como “filosofar em direção a uma práxis crítica”. Isso revelou rapidamente as intenções comuns de nossa filosofia, especialmente porque Sonnemann havia descoberto minhas objeções críticas a Jürgen Habermas em meu livro *Fragmentos sobre a dialética da filosofia* (1974b), que acabara de ser publicado na época e que possuía muita semelhança com sua própria crítica. Foi somente anos mais tarde que percebi que o fato de Sonnemann ter se autodenominado, na época, filosofando “em direção a uma práxis crítica”, era uma continuação de outra conversa que ele havia tido com Theodor W. Adorno cinco anos antes, pouco antes da morte desse último. Com base nessa conversa, Theodor W. Adorno dedicou a Ulrich Sonnemann o último ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis* (Adorno, 1969, p. 169), que ele conseguiu concluir pouco antes de sua morte repentina em 1969.

Essa honrosa dedicatória significava duas coisas: em primeiro lugar, era um gesto de apreço do professor de filosofia mais velho e reconhecido para com seu amigo, nove anos mais novo. O esforço de Adorno para trazer Sonnemann à Universidade de Frankfurt foi interrompido por causa de sua morte prematura e inesperada, quando Sonnemann estava prestes

a publicar sua obra filosófica principal, a *Antropologia Negativa*. Em segundo lugar, no entanto, esse “para” também contém uma dica que diz, por assim dizer: “Considere, caro amigo, o que tenho a lhe dizer sobre a relação entre teoria e práxis”. A conversa e a dedicatória ocorreram em 1969 – o ano em que o movimento estudantil começou a se inclinar para o ativismo, o dogmatismo e a irracionalidade. Embora o próprio Adorno tenha se tornado vítima dessa irracionalidade ativista, ele observou com preocupação que seu amigo mais jovem, Sonnemann – mais alinhado com Herbert Marcuse nesse aspecto – tentou continuar acompanhando os estudantes que haviam começado a se movimentar para conduzi-los à práxis crítica e, ao mesmo tempo, protegê-los do ativismo cego.

Neste aspecto, a dedicatória de Adorno “Para Ulrich Sonnemann” deve ser entendida nesse contexto como um alerta: tenha em mente, caro amigo, que a teoria que não mantém distância da práxis que analisa criticamente terminará, ela mesma, enredada no contexto da práxis e, assim, acabará sendo cega e dogmática. Mas, com essa advertência, Adorno deixa passar em branco o apelo de Sonnemann por uma filosofia crítica que sabe que está relacionada a uma práxis crítica, porque isso, de modo algum, recai na compreensão cega da práxis corretamente criticada por Adorno. Em vez disso, Sonnemann leva a dialética teoria-práxis decididamente mais longe do que Adorno, o qual, apesar de todas as suas tentativas de libertação, ainda permaneceu muito sob o feitiço de Hegel.

Em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno considera a práxis como o outro lado cego da teoria, que essa deve iluminar criticamente, sem se envolver nela. Mas – eu gostaria de perguntar com Sonnemann – ela não faz isso por si mesma como uma teoria faz? A teoria crítica é o esclarecimento dos sujeitos envolvidos em uma práxis, a fim de possibilitar que eles participem de uma práxis crítica, modificando-se reciprocamente. Sonnemann está comprometido com essa primazia da práxis, sob a qual a teoria crítica também se encontra, em todos os seus trabalhos filosóficos,

sócio-críticos e de crítica da consciência. Seu filosofar – nesse aspecto mais parecido com o jovem Marx do que com Adorno – torna-se, portanto, uma “crítica intervencionista” que não tem medo de sofrer pequenas e discretas inconsiderações – ocorrências e declarações – quando é necessário tornar visível um pensamento repressivo e uma práxis obstinada, que precisa ser criticamente rompida.

Quando falamos sobre a relação teoria-práxis em nosso contexto, estamos falando sobre a teoria da existência histórica das pessoas e sua práxis histórica. Se a teoria fosse o fator predominante aqui, ela se tornaria uma teoria total que predeterminaria a práxis histórica, o que impossibilitaria a abertura projetual da práxis histórica. Entretanto, esse é apenas um lado da primazia da práxis: é o sempre-já da práxis histórica que está acontecendo, a partir da qual a teoria, referindo-se a ela, deve ser compreendida. O outro lado do discurso sobre a primazia da práxis é direcionado exatamente para a dimensão oposta, ou seja, para que a teoria permaneça como um guia de orientação a serviço da práxis histórica que foi abandonada.

[A] coincidência [...] da teoria e da práxis [...] é fenomenalmente uma antecipação de seu próprio sucesso [...], a práxis aqui não é uma aplicação da teoria [...], mas a própria teoria é uma volta em direção ao objetivo e à tarefa da práxis (Sonnemann, 1981, p. 132).

Ligada a essa dupla determinação da primazia da práxis histórica, a própria teoria prova ser tanto um momento parcial da práxis quanto uma função prática para a práxis, na medida em que a teoria é “também um ato orientador – algo prático”. Como uma teoria relacionada a isso, sabe que, como teoria, ela não pode tirar a práxis histórica das pessoas, mas só pode se projetar de acordo com ela, devendo se limitar, como teoria negativa, à positividade de um tornar-se prático responsável das pessoas na história.

(2) Por mais que Sonnemann e eu concordemos com esse entendimento básico da tarefa da filosofia, nunca fui capaz de convencê-lo de que

Marx também estava imbuído dessa preocupação básica desde seus primeiros anos filosóficos. Tendo crescido nas décadas de 1920 e 1930, Ulrich Sonnemann via Marx mais sob a perspectiva da compreensão marxista da época, como uma teoria dogmática e legisladora da história que não permitia mais a práxis espontânea. Em 1982, realizamos um debate público no *LAG Philosophie*, no qual essas diferenças foram tratadas de forma amigável. A filosofia da história só faz justiça ao homem como ser histórico quando, como teoria, ela “já se entende como práxis, orientação ativa, [...] que conhece para mudar o conhecido” (Sonnemann, 1981, p. 17). A filosofia torna-se, então, ela mesma histórica, “na medida em que entra na nova comunidade como uma teoria crítica e, assim, ela mesma se torna práxis, o início da mudança mundial”. O futuro não é “nada imposto, nem uma meta planejada nem uma lei ‘científica’ imanente da história” (Sonnemann, 1981, p. 24 e 58), mas uma exigência à práxis humana. Por mais que eu concorde com Ulrich Sonnemann sobre esse motivo, não posso concordar com sua crítica a Marx. Embora ele também diferencie entre “o pensamento de humanidade do próprio Marx” e suas distorções posteriores até o “terror de sangue de Stalin” (Sonnemann, 1981, p. 48), os pré-requisitos para isso estão – para ele – na própria teoria de Marx, na medida em que ela aparece na forma de uma “doutrina” histórico-filosófica. Embora Sonnemann não queira, de forma alguma, negar o desejo de Marx de servir à humanização da práxis com sua teoria, também enfatiza positivamente sua descoberta de “pessoas reais” como os verdadeiros atores da história, contra a hipostasiação da razão de Hegel; mas todas essas abordagens frutíferas são anuladas pela adoção por Marx das “formas dialéticas de movimento” da história mundial hipostasiadas por Hegel (Sonnemann, 1981, p. 47).

Se essa interpretação da “reversão” de Marx da dialética da história de Hegel apresentada aqui por Sonnemann estivesse correta, o que seria basicamente a continuação da própria dialética de Hegel, então eu também teria que concordar com Sonnemann que seria primordialmente

uma questão de libertar a preocupação pretendida por Marx de humanizar as condições de vida da “condenação” de sua teoria da história. Mas essa teoria da história nunca foi a preocupação de Marx; em vez disso, sua preocupação era transformar a filosofia da história de Hegel, cujo sujeito é o espírito absoluto, em uma filosofia da práxis que emancipa as pessoas como sujeitos de sua história. Nem a história como um processo de autolibertação humana, nem os seres humanos como sujeitos e portadores de sua emancipação, podem ser positivamente predeterminados, uma vez que a “a liberdade pode ser despertada, não importa em quem, somente por meio de seu próprio chamado” (Sonnemann, 1981, p. 40). É precisamente para chegar mais perto desse objetivo de uma práxis crítica filosoficamente inspirada, que é preciso se opor ao “destino” cada vez mais ameaçador da autodestruição catastrófica da vida humana provocada pela irracionalidade de nosso próprio comportamento natural. De minha parte, também procuro me vincular ao motivo histórico-filosófico do idealismo alemão, ao mesmo tempo em que incorporo a autêntica dialética histórica de Marx. Faço isso para mostrar que somente a partir de tal dialética é que podemos ganhar impulso e orientação para uma filosofia da práxis crítica da história, que se torna cada vez mais atual em comparação com os problemas mundiais contemporâneos.

Acredito que é justamente a falta de engajamento de Sonnemann com o autêntico Marx que explica por que ele consegue avançar em direção a uma teoria crítica do psicossocial e psico-histórico, mas sem conseguir ir tão longe na análise das estruturas sociais e político-econômicas. O fato de que as “leis da história” também podem se enraizar nas estruturas econômicas, como o capitalismo, permanece tão oculto na abordagem crítica de Sonnemann quanto a preocupação de Marx em esclarecer às pessoas sobre tais “leis”, para que possam revolucioná-las.

No entanto, prevalece o que nossa concepção de uma teoria crítica voltada para a práxis crítica tem em comum, já que Sonnemann também

entende suas intervenções críticas na *Antropologia Negativa* como “estudos preliminares sobre a sabotagem do destino” como uma exigência importante:

Uma vez que a *Antropologia Negativa* [...] entra em ação nos processos da alma e da sociedade, ela se entende como a possibilidade de um poder nos eventos. Portanto, ela se entende não apenas como a negatividade das determinações teóricas, mas como certa negação na práxis histórica esperada (Sonnemann, 1981, p. 245).

Dalbosco: Gostaria de reter aqui o ponto em comum entre o senhor e o Sonnemann que é importante para o vínculo entre filosofia e educação, a saber, “uma teoria crítica voltada para uma práxis crítica”. De outra parte, investigar o desdobramento do idealismo filosófico alemão, suas contribuições e suas aporias internas não é tarefa fácil, da qual o senhor se ocupou com empenho e êxito ao longo de sua trajetória intelectual. Ter mostrado este ponto de contato entre Schelling e Marx – como crítica ao idealismo absoluto de Hegel – é uma de suas contribuições para o debate filosófico atual (1981; 1996; 2014). A ideia de natureza tratada à luz do primado da filosofia prática tem alcance também para pensar uma Filosofia da Educação consciente e responsável pelas questões ético-ambientais e uma concepção dialético-materialista da história é indispensável para pensar a práxis e a própria emancipação humana (Schmied-Kowarzik, 2019a; 2022). Neste contexto, a relação entre filosofia e formação (educação) sempre foi o interesse genuíno de seu amplo e flexível caminho investigativo. O senhor se interessou especialmente por Johann Friedrich Herbart e Friedrich Schleiermacher, autores pouco estudados entre nós, aqui no Brasil, considerando, sobretudo, a importância deles para tratar do tema da formação humana. Herbart talvez tenha sido quem melhor pensou, no século XIX, a autonomia da pedagogia como campo de investigação próprio da educação, ocupando-se também, por conseguinte, da dimensão formativa do ensino (Benner; Schmied-Kowarzik, 1967). Schleiermacher, por sua vez, avançou em direções diversas, inovando no âmbito da hermenêutica e da

dialética. Uma de suas contribuições importantes para a formação do ser humano repousa tanto no seu profundo conhecimento de Platão e sua respectiva noção de práxis, como também em seu vínculo com o pensamento ético aristotélico, o qual pretende assegurar à ação humana sua finalidade interna (Schmied-Kowarzik, 1991, p. 82ss). Em que medida o senhor considera a “pedagogia científica” de Herbart ainda relevante? Em que sentido o pensamento de Schleiermacher é importante para tratar da relação entre filosofia e educação? Que ideia central de Filosofia da Educação o senhor destacaria em ambos os autores?

Schmied-Kowarzik: No início do século XIX, com Herbart e Schleiermacher, a pedagogia ganha sua independência como ciência fundamentada filosoficamente. Há, naturalmente, grandes precursores – pense em Sócrates e Platão –, sobretudo Johann Amos Comenius e Jean-Jacques Rousseau, como teóricos da formação e da educação. Mas os primeiros a elevar a pedagogia a uma ciência autônoma foram Schleiermacher e Herbart, sendo nisto, até hoje, determinantes, ainda que de modo diferente.

Schleiermacher, o grande teólogo e filósofo protestante, apresentou suas *Preleções sobre Pedagogia* no contexto de seus cursos filosóficos na Universidade de Berlim. Esses cursos chegaram a nós, infelizmente, apenas como anotações de aulas de seus alunos, razão esta porque não são facilmente acessíveis. É preciso que se recorra à ajuda de sua *Dialética* e de suas *Preleções sobre Ética* para poder decifrar a incrível riqueza de sua teoria educacional e de suas ideias sobre o sistema educativo. A pedagogia de Schleiermacher é particularmente caracterizada por seus extensos estudos sobre hermenêutica e dialética. Wilhelm Dilthey foi o primeiro a estender as explicações de Schleiermacher sobre a hermenêutica da compreensão textual para a práxis social – a hermenêutica do ser de Hans-Georg Gadamer se basearia nisso mais tarde –, de modo que sua hermenêutica também pudesse se tornar relevante à pedagogia. Com base

nisso, a chamada “pedagogia das ciências do espírito” (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) foi fundada na Alemanha no início do século XX, sendo a direção predominante na pedagogia até a década de 1960. No entanto, as sugestões de Schleiermacher para a pedagogia ainda não estavam esgotadas, pois o verdadeiro núcleo de seu pensamento é a dialética da práxis social, como ele a concebeu seguindo Platão e Aristóteles. É por isso que, quando se trata das ciências práticas da educação e da política, defendendo um retorno à dialética de Schleiermacher, pois sua hermenêutica depende da adição de uma heurística; juntas, elas formam um arco dialético de tensão, de modo que a hermenêutica representa um momento parcial da dialética e não o contrário.

Nós conhecemos Schleiermacher como o incomparável tradutor dos *Diálogos de Platão* para o alemão, mas ele também se deixa inspirar pelo método propagado por Aristóteles de buscar o meio termo entre dois extremos. O núcleo de seu pensamento é o seguinte: já estamos sempre no centro da práxis social; a educação também é um momento parcial da práxis social. Não temos nenhuma predeterminação externa para essa tarefa, e é por isso que existe apenas a possibilidade de elucidar dialética e hermeneuticamente a práxis na qual já estamos inseridos, a fim de obter orientações dialético-heurísticas para nossa práxis de ação consciente.

A práxis social, no centro da qual sempre nos encontramos, pode ser compreendida por meio de três arcos dialéticos ortogonais de tensão: (1) a tensão polar entre o indivíduo e a sociedade; (2) a tensão polar entre a situação dada, constituída pelo passado, e os objetivos voltados para o futuro; e (3) a comunicação linguística e social que sustenta toda a práxis social, bem como as atividades de sustentação e formação do trabalho. Esses polos de interseção ortogonal – que também encontramos descritos de forma semelhante por Marx – determinam dialeticamente toda a práxis social em relação uns aos outros. Não pode haver indivíduo sem sociedade e, inversamente, não pode haver sociedade sem indivíduos; cada socie-

dade e cada indivíduo têm seus próprios pré-requisitos e lutam por seus próprios objetivos; a práxis social é mantida e renovada por meio, entre outros aspectos, da comunicação linguística e de processos de trabalho organizados em conjunto.

Somente após essas explicações básicas sobre o campo prático da sociedade como um todo, é que Schleiermacher delineou, em suas palestras sobre teoria da eticidade, a questão dialética da pedagogia, fazendo surgir-la como disciplina independente. Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que a formação e a educação sempre ocorreram em todas as sociedades, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, ou seja, as crianças crescem em seu ambiente social e os adultos formam as crianças apenas por meio de suas interações cotidianas. Essa formação e educação funcionais também devem ser consideradas, mas a tarefa central da pedagogia como disciplina acadêmica é preparar os pedagogos para a formação e educação intencionais que devem oferecer. Para esse fim, a pedagogia como ciência prática deve, por um lado, abrir hermeneuticamente seu campo da práxis para futuros educadores e, por outro lado, prepará-los heurísticamente para suas tarefas práticas.

É nesse ponto que os esclarecimentos de natureza psicológica e sociológica mencionados acima começam a investigar as crianças de uma determinada faixa etária e seu ambiente social, mas sempre com referência à tarefa de orientá-las em direção a uma meta educacional que precisa ser esclarecida com mais detalhes e que, em última análise, permita que elas contribuam para a sociedade como cidadãos responsáveis. Assim – para resumir –, segundo Schleiermacher, a pedagogia é uma ciência prática que, em meio à práxis, revela de forma hermenêutica sua tarefa prática aos futuros pedagogos, a fim de permitir que eles a dominem de forma autodeterminada, prática e heurísticamente (Schmied-Kowarzik, 1999, p. 75ss).

Ao contrário de Schleiermacher, Herbart não faz perguntas a partir da perspectiva do educador (pedagogo) em exercício, mas busca os funda-

mentos da natureza educacional dos adolescentes e as tarefas educacionais da pedagogia. O que Herbart consegue é – em termos modernos – uma fenomenologia das possibilidades e tarefas educacionais. Inserida em uma vida ética em comum dos seres humanos em sociedade, a mais elevada tarefa da formação (*Bildung*) é, para ele, conduzir o adolescente à maioridade, a fim de esse – como diz Herbart – poder realizar sua vida adulta de modo prático-moral. Para poder alcançar isso, o adolescente precisa, por um lado, mediante um círculo de pensamentos, adquirir determinados conteúdos educativos numa dupla perspectiva, como certo horizonte de ideias e como certa força de caráter. Com base nisso, Herbart desenvolve, então, a sua sistemática para um ensino formativo (instrução formativa). Infelizmente, esse sistema de ensino (ideia de formação) não foi mais entendido por seus sucessores imediatos como uma visão fenomenológica do conteúdo educacional e do ensino de atitudes do caráter (formação ética), mas sim como um esquema formal (técnica-didática) para um processo de ensino rigidamente compreendido. Como resultado, a pedagogia herbartiana, que teve seu apogeu no final do século XIX, passou a representar, entre os Neoherbartianos, uma educação estritamente formalista, que só foi rompida pelo movimento de reforma pedagógica no início do século XX.

Entretanto, essa estigmatização é uma injustiça com a intenção original de Herbart, que era o oposto de qualquer formalismo. Afinal de contas, sua intenção era abrir uma visão às novas gerações (crianças e adolescentes) dos aspectos nucleares do processo educacional. Na educação, ele enfatizou explicitamente que não se tratava de conhecimento pelo conhecimento, mas de despertar um “interesse” por um tema – por exemplo, em ciências naturais – e provocar a “participação” interna por meio de um evento – por exemplo, em aulas de história ou literatura. Herbart também refletiu sobre a relação teórico-prática da pedagogia como ciência, não como Schleiermacher se referiu à ação pedagógica, mas para direcionar o “horizonte” do pedagogo para o sentido da educação. Isso significa que a

pedagogia não deve fixar o futuro educador com conhecimentos e regras, mas sim abrir um horizonte, uma visão dos fundamentos da educação, para que ele possa formular suas ações pedagógicas de forma justificada e independente (Benner; Schmied-Kowarzik, 1967).

Schleiermacher e Herbart apontaram, cada um deles, ao seu próprio modo, a um aspecto do que a pedagogia tem a realizar. Não deveríamos jogá-los um contra o outro, mas antes acentuar o que ambas as concepções exigem para compreender toda a amplitude do questionamento pedagógico. Sempre que estivermos lidando com propostas realmente avançadas para a pedagogia geral ou sistemática, essas duas concepções de pedagogia, como uma ciência prática, serão mencionadas.

Dalbosc: O senhor acaba de resumir aspectos nucleares da *Bildung* (*Edukation*) destes dois pensadores clássicos, os quais têm relevância não só para pensar a possível atualização da Filosofia da Educação, como também da própria pedagogia. Por que estes dois autores ainda são importantes para pensar problemas educacionais atuais? Considerando esta questão, eu gostaria de comentar alguns aspectos de sua última resposta. Começo com sua interpretação “dialética” de Friedrich Schleiermacher, quando o senhor afirma que a pedagogia deste autor vai além da hermenêutica, abarcando também a análise dialética da práxis, considerada à luz do primado do agir educacional. O que isso significa e que alcance possui para pensar a possível atualidade da educação como formação ou educação formadora?

O agir educacional pode ser tomado, obviamente, de diferentes maneiras, inclusive também na perspectiva tecnicista e neotecnicista do behaviorismo skinneriano, segundo a qual a ação humana (o comportamento humano) é vista pela ótica do mecanismo estímulo-reação. A pedagogia e suas respectivas teorias educacionais atuais ainda são marcadas por esta perspectiva tecnicista, que ganha reforço com o desenvolvimento da tecno-

logia educacional digitalizada. O centro não é mais a dimensão inerente ao processo pedagógico – por exemplo, aquilo que acontece formativamente na relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula –, mas as influências que vêm de fora e que determinam o que a relação pedagógica deve ser. Neste sentido, ser governado autoritariamente por regras impostas de fora é a negação do “primado do agir educacional”, resultando disso a própria negação da liberdade educativa. Bem na contramão, o que o senhor está postulando, com esta sua interpretação histórico-filosófica da práxis, é a importância de se atribuir, desde o começo do processo pedagógico, o espaço autônomo à ação educativa (formadora), buscando garanti-lo no processo pedagógico. Por isso, retornar à dialética da práxis em Schleiermacher ganha força crítica e transformadora indispensável para pensar a liberdade e a autonomia do processo formativo e das próprias instituições formais de ensino, considerando o contexto no qual tais instituições se encontram: cada vez mais dominado por forças mercadológicas externas e opressoras, que tendem a reduzir a escola, a universidade e a própria ação educativa em um negócio empresarial lucrativo.

Neste contexto, retomar a dimensão “histórico-filosófica” da práxis significa, de maneira bem concreta, conceder à escola e ao espaço da sala de aula o tempo livre para tratar de “coisas” inteiramente formativas, como a cultura enquanto exercício do ócio estudioso, ou seja, como o exercício da leitura, da escrita e da meditação, que visem à formação espiritual (cultural e crítica) dos envolvidos no processo formativo. Significa também livrar a escola da função econômica (produtiva) que o mercado quer reduzi-la e deixar o tempo livre para que brotem de dentro dela ações espontâneas nas relações formativas entre professores e alunos, que possam conduzir ao desenvolvimento das capacidades críticas e criativas. Obviamente, é preciso pensar na educação profissionalizante das novas gerações, mas isso não pode ser o foco central e excludente nos anos iniciais, pois, se o for, estamos “corrompendo” nossas crianças, como

denunciou Jean-Jacques Rousseau em seu *Emílio*, há mais de duzentos e cinquenta anos atrás.

Professor Schmied-Kowarzik, sua exigência pela autonomia da ação pedagógica fica ainda mais clara quando o senhor argumenta em suas explicações que a educação e a formação, para Schleiermacher, “sempre estiveram no centro da práxis social”. O que isso significa? Vejo nisso algo de muito moderno e atual, anunciado por esse autor, que terá consequências importantes para a Filosofia da Educação e para a própria pedagogia. O foco está na constatação de que sempre estivemos em uma práxis social que, de certa forma, molda tudo o que fazemos ou deixamos de fazer, e que, ao tomar consciência de seus efeitos e consequências, podemos chegar a decisões pedagógicas ponderadas e responsáveis. Isso não acontece de forma solipsista, como um indivíduo isolado e egocêntrico, mas como uma tensão dialógica entre ele e outros indivíduos e com seu ambiente social e ecológico mais amplo. Ora, a compreensão dessa tensão entre indivíduo e sociedade é papel das teorias educacionais críticas. Por isso, também é tarefa da pedagogia, como educação formativa, inserir as novas gerações na dinâmica social e garantir a possibilidade de cada indivíduo desenvolver sua própria singularidade, sendo que, para poder fazê-lo, precisa resistir às regras impostas de fora. Isso me lembra o que Hannah Arendt, bem mais tarde, na metade do século XX, atribui à teoria da educação com pretensões formativas: o papel de introduzir o novo (a criança) em um mundo que lhe é estranho e garantir ao recém-chegado a novidade de que ele próprio é o portador (Arendt, 1994, p. 255-276). A pedagogia como formação assume aqui uma tarefa preparatória de orientação de mundo muito semelhante àquela designada tanto por Schleiermacher como por Herbart.

Também o modo como o senhor interpreta o pensamento de Johann Friedrich Herbart permite vislumbrar o quanto este pedagogo alemão clássico ainda é atual sob diferentes aspectos. Herbart está, certamente, entre os grandes teóricos da formação humana, não só da Alemanha, mas tam-

bém mundialmente. Sua *Pedagogia Geral* está entre os maiores tratados de teoria educacional do século XIX, na medida em que pensa de maneira nova a relação entre adulto e criança, entre professor e aluno, desfazendo inteiramente o estigma que lhe foi imputado como pedagogo conservador e autoritário (Dalbosco, 2018a e 2018b). Bem nos trilhos da pedagogia kantiana – e não podemos esquecer que Herbart sucedeu Kant na cátedra de lógica e metafísica na Universidade Albertina, em Königsberg –, ele atribui à pedagogia o papel de provocar no educando a passagem da menoridade (*Unmündikeit*) à maioridade (*Mündigkeit*). Isso só é possível quando o professor (educador) tiver uma base ético-cosmológica consistente em sua própria formação e souber exercitá-la pedagogicamente com seu aluno. Mas, de que base ético-cosmológica se trata? A ética refere-se à formação moral do caráter, alicerçada no papel da disciplina, não como força coercitiva opressora imposta de fora (como força punitiva), mas como impulso formativo, ou seja, como pressão (*Zwang*) indispensável, que conduz o educando ao exercício de si, baseado em regras que ele próprio se autoimpõe progressivamente, com o auxílio de seu mestre educador. Por isso, nada é mais estranho à pedagogia formadora de Herbart do que tentar reduzi-la, como o senhor mesmo chama atenção, a meros procedimentos didáticos formalizados instrumentalmente. Tal redução é muito mais obra dos Neoherbartianos do que do próprio Herbart, uma vez que os quatro passos didáticos formalizados ocupam poucas páginas em sua *Pedagogia Geral*, assumindo papel secundário na economia geral da obra.

A base cosmológica refere-se à compreensão abrangente de mundo, também no duplo sentido kantiano, como conceito de mundo (*Weltbegriff*) e como cidadão do mundo (*Weltbürger*). Kant cunhou o primeiro conceito em oposição ao sentido escolar de filosofia (*Schulbegriff*), para chamar a atenção sobre a tarefa prático-moral da filosofia, dificilmente alcançada pelo seu ensino doutrinário. É de tal tarefa que brota o ensinar a pensar por si mesmo. O ser cidadão do mundo refere-se, por sua vez, à

importância de dialogar com culturas e nacionalidades diferentes, para poder formar uma compreensão plural e abrangente das coisas. Está aí, em germe, embora ainda não desenvolvido detalhadamente por Kant, a formulação do ponto de vista universal (cosmopolita), capaz de assegurar direitos iguais a todos os indivíduos, independentemente de raça, religião, gênero ou classe social. Estes conceitos estão presentes na *Pedagogia Geral* de Herbart, sobretudo quando ele defende onexo entre ensino formativo e multiplicidade de interesse. Dizer que todo o ensino precisa ser formativo significa descortinar ao aluno outros horizontes de mundo possíveis e isso acontece quando o professor é capaz, por meio de seu plano de ensino, de ativar a capacidade imaginativa simpática do aluno. Daí o papel das humanidades, especialmente das artes e da literatura, na formação do gosto estético das crianças e dos adolescentes. De outra parte, cultivar no aluno seu interesse pelo diálogo e pela participação é indispensável para despertar seu senso de humanidade, que o torna um ser simpático em relação aos outros, às suas alegrias e aos seus sofrimentos. A simpatia é, para Herbart, o principal afeto espiritual (moral) que aguça o sentimento de copertença entre os seres humanos. Como tal sentimento não é inato, ele precisa ser exercitado formativamente desde a mais tenra idade.

A simpatia é o afeto moral que está na base do reconhecimento do outro e que conduz, do ponto de vista da política, para relações de solidariedade. Aqui encontramos a base ético-política da teoria da formação de Herbart, que precisa ser melhor investigada e trazida para o campo pedagógico concreto, como, por exemplo, para o currículo (plano de ensino) e para a relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula. O que significa pensar o plano de ensino tendo em vista a simpatia humana em contraposição ao individualismo (egoísmo)? O que significa pensar o ensinar e o aprender na perspectiva da solidariedade e não do empreendedorismo individualista, concorrencial e excludente? Não encontramos nesta teoria herbartiana da formação uma possibilidade de pensar o mun-

do comum (sociedade solidária) em contraposição às perspectivas individualistas da ideologia neoliberal empreendedora?

Em síntese, Schleiermacher e Herbart pensam, cada um ao seu modo, os problemas educacionais-formativos no âmbito da filosofia prática e defendem a pedagogia como “ciência prática”; na verdade, não no sentido de um praticismo mecânico, mas sim ético-cosmológico, como referido. Tenho a impressão de que foi esta ideia de filosofia prática destes dois autores que mais despertou seu interesse por eles, uma vez que seu próprio projeto central de pesquisa depende da compreensão da filosofia como práxis social. No âmbito deste projeto, o senhor argumenta pelo primado da razão prática, originando-a basicamente de dois grandes troncos: da filosofia antiga (Platão) e da filosofia moderna (Kant e Marx). O que significa propriamente o primado da filosofia prática? Em que sentido o senhor considera decisivo tal primado para pensar a relação entre filosofia e educação? Que papel tem Karl Marx em sua fundamentação da filosofia como práxis social? Em que sentido as ideias de Marx são ainda atuais? Gostaria de ouvir suas considerações sobre estes questionamentos, se possível.

Schmied-Kowarzik: Com Platão, toda a filosofia ainda estava sujeita à primazia da prática, que é sempre entendida como práxis ética. Basta pensar nos primeiros diálogos socráticos de Platão. Eles giram principalmente em torno da questão do que é a virtude, mas não se trata de saber sobre a virtude, mas de encontrar percepções virtuosas que levem a decisões e atitudes. No diálogo *Eutidemos*, essa diferença é discutida explicitamente. Na *República*, o Platão mais velho também explica que os filósofos devem primeiro servir à pólis antes de poderem se dedicar ao pensamento puramente filosófico na velhice. Essa prioridade da práxis já foi parcialmente interrompida por Aristóteles. Para ele, a filosofia teórica se torna a “primeira ciência”, enquanto a filosofia prática (ética, política, pedagogia) desempenha papel apenas subordinado. Aristóteles justifica isso com o

fato de que a “primeira filosofia” (do conhecimento puro) é capaz de fazer afirmações apodícticas, enquanto a filosofia prática se refere a uma prática anterior e só pode dar algumas direções de tendência à prática futura.

A grande corrente da filosofia ocidental seguiu esta prioridade concedida por Aristóteles à filosofia teórica e à ciência. Kant foi o primeiro a declarar-se decididamente a favor do primado da razão prática, mostrando, exatamente ao contrário de Aristóteles, que as ciências, mesmo chegando a determinadas afirmações, jamais podem alcançar a realidade em si (a coisa em si). A razão prática, por outro lado, embora não possa fazer nenhuma declaração cognitiva, julga nosso comportamento moral a partir da própria realidade com determinação moral. Além disso, ele – assim como Platão – enfatiza que as disciplinas práticas da ética, da pedagogia e da política não se referem ao melhor conhecimento da prática, nem são instruções apodícticas para práticas ou técnicas mecanicistas. Em vez disso, trata-se de uma forma de certeza que Kant chama de “imperativo categórico” e que podemos descrever como “consciência moral”.

Em sua *Crítica do Juízo*, Kant mostra então que a mediação final entre razão teórica e razão prática ocorre por meio do juízo teleológico, uma vez que somente nele nosso próprio envolvimento existencial na natureza pode ser tematizado, por um lado, e, por outro, somente por meio da teleologia moral nossas ações morais no mundo podem receber uma orientação significativa (Kant, vol. V, § 82 e segs.).¹⁵ Ele concretizou essas ideias em suas aulas *Sobre a pedagogia* (Kant, 2002) e em seus escritos filosófico-políticos e históricos menores. A ideia da primazia da razão prática afirma, portanto, em primeiro lugar, que todo conhecimento teórico serve, em última instância, à realização moral do homem no mundo; mas também afirma, em segundo lugar, que a própria filosofia deve estar sujeita a essa primazia prático-moral.

¹⁵ As obras de Kant serão citadas de acordo com edição da Insel Verlag de 1956, indicando-se o volume, seguido do parágrafo ou da paginação.

Todas essas questões já aparecem em nuance em Platão, mas desde Kant elas têm sido fundamentalmente discutidas para o pensamento e a ação pedagógica. Depois de Kant, dois tópicos se cristalizaram: primeiro, o problema fundamental de toda a educação, que Rousseau define como “liberdade bem regrada” ao longo de toda a trajetória educacional de seu aluno fictício Emílio (Rousseau, 1968), e que Johann Gottlieb Fichte e seus seguidores pedagógicos resumem como um convite à livre autoatividade (Fichte, 1962, v. II, p. 1). Essa formulação dialética aborda o problema fundamental de toda a educação: como o educador pode – sem manipulação e doutrinação – conduzir o aluno do berço à idade adulta, passo a passo, à livre autodeterminação? Por um lado, julgamentos verdadeiros e consciência moral só podem ser formados pelo próprio aluno (a anamnese de Platão); por outro, isso requer a orientação ponderada do educador (a maiêutica de Platão).

Neste mesmo contexto, no início do século XX, os neokantianos retomaram o problema básico da formação, que já havia sido levantado por Johann Amos Comenius em sua *Pampaedia*, escrita por volta de 1660, novamente como um problema sistemático a cujas áreas temáticas (círculos de pensamento) as crianças e os jovens precisam ser apresentados de forma motivadora e adequada à idade, visando à sua contribuição à práxis social como adultos de forma madura e autodeterminada. Os neokantianos perguntam sobre os horizontes de mundo e as tarefas sociais que devem ser abertas aos jovens para que eles possam ajudar a elaborar a práxis social e política de forma autônoma. Essa também é uma problematização dialética, que o neokantiano Jonas Cohn descreveu apropriadamente em sua obra *Liberção e vinculação* (Cohn, 1927) e Richard Höningwald em sua obra *Fundamentos da Pedagogia* (Höningwald, 1927).¹⁶

¹⁶ Sobre este tema, ver também a obra *A filosofia da pedagogia de Richard Höningwald*, de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1995).

Sob o Nacional-Socialismo, todas essas tradições filosófico-pedagógicas foram destruídas e muitos dos professores universitários foram levados ao exílio e suas obras foram banidas das bibliotecas da Alemanha. Após a Segunda Guerra Mundial, ganhou força a pedagogia filosófica de Theodor Litt, principalmente desenvolvida no livro *Ser humano e mundo: fundamentos de uma filosofia do espírito* (Litt, 1961), e de Josef Derbolav, na obra *Perspectiva sistemática da Pedagogia* (Derbolav, 1971), que deu continuidade à filosofia de Hegel. Eles procuraram reunir essas duas áreas fundamentais em uma filosofia dialética da educação e da pedagogia. Dietrich Benner e eu buscamos continuar essa tradição da filosofia educacional em nossos dois primeiros volumes dos *Prolegômenos para a Fundamentação da Pedagogia* (Benner; Schmied-Kowarzik, 1967 e 1969). Nenhuma dessas considerações fundamentais sobre pedagogia pode ser substituída pela ciência educacional empírica ou por exercícios práticos escolares. Isso não significa que o conhecimento psicológico e sociológico, bem como as práticas metodológicas e didáticas, não tenham importância para a pedagogia. Mas tais conhecimentos só podem fornecer ferramentas para a reflexão hermenêutica e heurística dos problemas fundamentais da educação, conduzidos pela pedagogia como ciência prática.

Em um certo paralelo com a pedagogia como ciência prática, a política também deve ser entendida como ciência prática, na medida em que se preocupa com a formação da liderança responsável de uma sociedade – como Kant e Schleiermacher já enfatizaram. Nesse aspecto, Karl Marx pode ser considerado um dos mais importantes filósofos práticos da política nos tempos modernos (Schmied-Kowarzik, 2018b). Mesmo em seus primeiros escritos filosóficos, ele deixou claro, em contraste decisivo com Hegel, que a filosofia não pode encontrar sua realização só no conhecimento e na compreensão do mundo, mas que a análise crítica que ela empreende da práxis social existente sempre intervém na prática de forma transformadora, na medida em que esclarece os atores individuais sobre

sua situação de vida e, assim, leva-os a uma consciência do que podem alcançar juntos e de forma responsável para a melhoria do bem-estar humano e à sustentabilidade da natureza.

É exatamente nesse ponto que a teoria marxiana prova ser uma filosofia crítica na primazia da práxis ou, como Marx mesmo expressa, ela se vê tomando partido em favor da “emancipação humana”. Sua gigantesca e nunca concluída obra tardia, a *Crítica da Economia Política*, da qual os três volumes de *O capital* são apenas a peça central, não deve ser mal interpretada como uma mera ciência econômica da qual podem ser derivadas estratégias de ações econômicas. Em vez disso, Marx quer mostrar que a economia capitalista representa principalmente uma negação e uma inversão das relações humanas, porque os trabalhadores contribuem fundamentalmente para a preservação e a renovação da riqueza social. No entanto, sob o capitalismo, todos os lucros e riquezas fluem para os proprietários do capital, enquanto os trabalhadores são pagos apenas pelo trabalho que despendem. A economia capitalista, portanto, não atende ao bem-estar de todos os trabalhadores, mas, em princípio, leva a um distanciamento cada vez maior entre a pobreza e a riqueza, que pode, na melhor das hipóteses, ser atenuado, mas nunca superado, mesmo por meio de políticas estatais de distribuição. A esse respeito, a necessidade prática de revolucionar a economia capitalista com vistas a um futuro solidário e ecológico torna-se uma exigência para os trabalhadores afetados negativamente pelo capitalismo.

De um ponto de vista filosófico, o que Marx diz sobre a necessária revolução das condições capitalistas atuais não deve ser julgado tanto em termos dos eventos da Revolução Russa e do regime soviético subsequente, mas sim em relação ao que Kant compara com a “revolução do modo de pensar” (Kant IV: 698), relacionado à educação moral dos seres humanos. Todo ser humano carrega dentro de si a “disposição para o bem”, mas desde o início ele também carrega a “tendência para o mal”, para o

interesse próprio (egoísmo fatal), que só pode ser superado pela “revolução do modo de pensar”, sendo uma das grandes tarefas dos educadores incentivar os adolescentes a se revolucionarem. A ideia central de Marx de “práxis revolucionária” também deve ser entendida nesse sentido: as pessoas só podem se manter e se desenvolver por meio de sua práxis social; a sobrevivência do “indivíduo isolado” (MEW 42: 20) não é possível. Mas enquanto as pessoas realizam sua práxis social “naturalmente” (de maneira social e inconsciente), elas produzem relações sociais ao longo da história, por meio das quais os mais poderosos fazem os outros trabalharem para eles, acumulando riquezas para si mesmos. Essas relações invertidas, que no capitalismo permeiam todas as áreas da vida social, só podem ser superadas de forma consciente e responsável por meio de uma “práxis revolucionária” com vistas a uma futura “sociedade humana ou humanidade social”.

Em vista dos problemas cada vez mais ameaçadores resultantes da crise ecológica, acredito que haverá um certo renascimento da filosofia de Marx em nosso século. Um renascimento que não se trata de reproduzir Marx servilmente, mas de continuar a trabalhar – no espírito de sua filosofia crítica da práxis social – na tarefa histórico-humana de construir uma sociedade solidária e ecológica que permita a todas as pessoas levar uma vida humana sustentável (Schmied-Kowarzik, 2022).

Dalbosco: O senhor acaba de resumir os principais eixos de sua filosofia prática, deixando claro o lugar que o pensamento marxiano ocupa nela. Considerando isso, vou comentar agora outros aspectos de sua resposta acima. Kant parece ser mesmo, segundo sua interpretação, um marco decisivo no primado da filosofia prática, vinculando-a à moral, à política e à própria educação (pedagogia). Sob sua orientação em Kassel, eu procurei investigar, em minha tese de doutorado, posteriormente publicada em livro (Dalbosco, 2002), o quanto Kant, já no interior de sua

Crítica da Razão Pura, sua grande obra de filosofia teórica, procura deixar espaço aberto para pensar problemas que não se deixam justificar pelo nexos estreito entre intuição e conceito. Eu guardo ainda até hoje, em minhas anotações pessoais, uma observação breve feita pelo senhor, logo em um de nossos primeiros encontros de orientação, no primeiro semestre de 1988, de que eu deveria prestar mais atenção na metáfora do lugar vazio (*leerer Platz*) empregada por Kant no pequeno, mas importante e difícil trecho da *Crítica da Razão Pura*, intitulado *Do fundamento da distinção de todos os objetos em geral em phaenomena e noumena*. Depois dessa conversa, perdi muito sono pensando sobre o sentido da metáfora, ficando cada vez mais convencido, no decorrer de minha investigação, de que, com ela, o filósofo de Königsberg deixava um lugar em aberto, bem no coração de sua obra principal, para outros possíveis empregos da razão pura, entre os quais, seu emprego prático. Deste modo, os *noumena* não só reconheciam os limites do emprego teórico da razão pura, como afirmavam, simultaneamente, o primado da filosofia prática, abrangendo, no percurso investigativo kantiano posterior, outros domínios, como o moral, o estético, o político e o educacional. Não há dúvida de que é o primado concedido à filosofia prática que permitirá Kant pensar, de maneira cada vez mais clara, o nexos estreito entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*) e o quanto tal nexos trabalha a favor da maioria humana (Dalbosco, 2011a). Retomo com mais detalhes sua leitura do primado da filosofia prática em Kant e sobre o papel da coisa em si mais adiante, na primeira carta filosófico-pedagógica (segundo capítulo).

No que se refere a Marx, penso que, ao colocar a práxis humano-social no centro de seu pensamento filosófico e político, ele se vincula, à sua própria maneira, à grande tradição do primado da filosofia prática. A leitura economicista (determinista) que predominou durante muito tempo, por influência do marxismo ortodoxo dogmático, não corresponde à profundidade de seu pensamento e à própria noção de *Bildung* a ele subja-

cente. A ideia marxiana de transformação implica, então, a reciprocidade de um duplo processo de mudança, nas estruturas socioeconômicas e na interioridade do ser humano. Isso significa dizer, em outras palavras, que a mudança da sociedade só é possível quando há transformação nos próprios sujeitos, em sua cultura e em sua própria forma de vida. Por isso, formar a subjetividade humana é tão importante quanto mudar a estrutura econômica e social. Penso que isso está implícito na defesa que o senhor faz da noção marxiana de práxis social, uma vez que tal práxis está estritamente vinculada com uma *Bildung*: já é, desde o início, uma *Bildung*. Deste modo, o nexos que aparece em Kant entre esclarecimento e *Bildung* mostra-se mais claramente em Marx por meio da noção de práxis social, uma vez que, para Marx, muito mais enfaticamente do que em Kant, só há formação transformadora no âmbito da práxis social. Do ponto de vista filosófico, Marx provoca a passagem do idealismo transcendental para o materialismo histórico, assegurando que o nexos entre esclarecimento e formação seja tratado de maneira histórico-social, levando em consideração as condições reais e concretas dos seres humanos. Este pano de fundo kantiano-marxiano caracteriza bem o diálogo crítico que o senhor sempre manteve com a ampla tradição da *Bildung* alemã e a necessidade de sua atualização. Sob este aspecto, o que o senhor considera ainda relevante de tal tradição? Em que sentido o conceito clássico de formação (*Bildung*) deveria ser atualizado?

Schmied-Kowarzik: Com referência à filosofia grega, Herbart e Schleiermacher, com suas palestras sobre pedagogia, lançaram as bases para um debate filosófico fundamental sobre educação e formação. Suas sugestões, recebidas de forma bastante crítica, influenciaram as correntes pedagógicas do século XX. Na região de língua alemã, quase todas as cátedras de pedagogia surgiram da filosofia, de modo que, até a década de 1970 do século XX, ainda havia uma estreita ligação com a filosofia na

discussão fundamental da pedagogia. Havia várias escolas de pedagogia sistemática, a saber: a pedagogia das ciências humanas, ancorada na tradição de Wilhelm Dilthey, a qual Schleiermacher estava particularmente ligado; a pedagogia do neokantianismo, na qual eu gostaria de salientar sobretudo Richard Hönlswald (Schmied-Kowarzik, 1995); a pedagogia da filosofia existencial, que se baseava em Martin Heidegger, tendo Eugen Fink como o pensador mais destacado, principalmente em sua obra *Perguntas fundamentais da pedagogia sistemática* (Fink, 1978) e a Filosofia da Educação seguindo Hegel, desenvolvida tanto por Theodor Litt como por Josef Derbolav. O aspecto mais proveitoso dessa diversidade de abordagens não foi a diferenciação entre elas, mas sim a discussão séria, que abriu uma variedade de perspectivas para o trabalho educacional dos alunos, que é, acima de tudo, um trabalho prático-moral (ético-político) com e para adolescentes.

Em 1955, Derbolav trouxe Franz Fischer, um jovem estudante de doutorado em filosofia de Viena, para trabalhar como assistente no Instituto de Ciências da Educação de Bonn. Em poucos anos, o jovem Fischer revolucionou a discussão da filosofia educacional naquele Instituto. Quando ele chegou em Bonn, em 1955, já havia trabalhado criticamente em sua tese e em seus estudos sobre a filosofia do significado, de modo que conseguiu adotar uma posição que combinava e elevava Hegel e Heidegger. Portanto, Fischer não pôde mais abordar Hegel diretamente, mas desenvolveu seu próprio pensamento em duas obras: *Educação da consciência* (Fischer, 1979) e a *Apresentação de categorias formativas no sistema de ciências* (Fischer, 1975). Quando Dietrich Benner (1965) e eu (1964) chegamos em Bonn, Franz Fischer já havia deixado a Universidade, pois a maioria dos professores da Faculdade de Filosofia se recusou a permitir que seu engenhoso, mas também muito idiossincrático trabalho, fosse aceito como escrito de habilitação. Após outras tentativas frustradas de se firmar no meio acadêmico, ele se aposentou renegado em 1970.

Na *Apresentação das categorias da formação*, que Dietrich Benner e eu publicamos após a morte de Fischer, ele mostra que a realidade não é algo que nos é completamente dada, nem é construída por nossa cognição, mas sim algo que nos é pressuposto, cujo significado só podemos tornar acessível a nós por meio de vários níveis de significado, sem nunca ser capaz de abolir sua pressuposição. Dessa forma, a realidade sempre permanece uma reivindicação para que interpretemos o seu significado, o que, ao mesmo tempo, implica nossa autodescoberta nela. Traduzidos em termos pedagógicos, os níveis de significado formam horizontes educacionais-categoriais de aspiração à realidade, que o educador precisa visualizar para poder abrir a realidade ao adolescente, tendo-os como guia.

Da mesma forma, o estudo anterior, *A Educação da Consciência*, é lido como revelação dos horizontes das demandas morais, mas o movimento aqui é completamente diferente; todas as demandas morais da humanidade estão ancoradas na consciência de cada indivíduo, por um lado; mas, por outro, só podem ser concretizadas em relação aos outros. Assim sendo, as demandas morais nunca podem ser transmitidas por meio do conhecimento da realidade, mas só são despertadas como percepções práticas na própria consciência. Entretanto, isso só pode ser bem-sucedido no diálogo prático-moral entre o eu e o outro. A concretização e a interpretação dos horizontes das exigências morais surgem desse próprio diálogo e, portanto, a educação da consciência só pode ocorrer dentro dele. Retomo estas ideias de Fischer mais adiante, em minha segunda carta (capítulo quinto).

O aspecto mais frutífero dessa diversidade de tradições intelectuais não residia na delimitação entre elas, mas, sim, na discussão séria, que abriu aos alunos múltiplas perspectivas sobre seu trabalho pedagógico, que é, acima de tudo, um trabalho moral e prático com e para jovens em fase de crescimento. Infelizmente, todas estas tradições referidas foram abruptamente interrompidas na década de 1970, quando as cadeiras de filosofia e educação ou educação geral e sistemática não foram mais preen-

chidas na Alemanha e todas as cátedras de ciências da educação foram divididas em disciplinas especializadas de acordo com a idade das crianças e dos jovens, ou seja, de acordo com os níveis escolares ou as matérias (disciplinas) a serem ensinadas. Isso repetiu a separação da filosofia pela qual a psicologia (na década de 1920) e a sociologia (na década de 1960) haviam passado anteriormente. Com essa separação, o ensino acadêmico na formação de professores ficou cada vez mais focado na pura transferência de conhecimento, por um lado, e em formas técnicas de ensino, por outro, o que fez com que a ideia original de educação como formação se perdesse cada vez mais. Uma transformação semelhante ocorreu um pouco mais tarde nos países de língua alemã com relação à filosofia, quando a tradição filosófica clássica foi suplantada pela filosofia analítica.

Com isso, quero sugerir que, hoje, quase não há oportunidades para a pedagogia se comunicar com a filosofia sobre questões educacionais fundamentais, porque a filosofia analítica, com seu foco em questões linguístico-semânticas e teórico-científicas, não poderia discutir problemas relacionados ao conteúdo de decisões de ação prático-moral e questões sobre o significado educacional do conteúdo de ensino.

É difícil dizer como combater isso, porque esse movimento corresponde, em última análise, a uma tendência da sociedade como um todo, ou seja, à economicização do sistema educacional e à apropriação interna do sistema educacional pela expansão capitalista. Desse ponto de vista, o ensino escolar e universitário não é voltado para a maioria autodeterminada e para o desenvolvimento do caráter dos jovens adultos, mas para a qualificação otimizada da força de trabalho. Nesse caso, o pensamento crítico consistente aparece apenas como um obstáculo em potencial e deve ser mantido fora das escolas e universidades. Neste contexto, outra direção do século XX permaneceu amplamente marginalizada do discurso acadêmico na Alemanha: as teorias socialistas de formação e de educação baseadas em Marx (Schmied-Kowarzik, 2019b). Já nas primeiras décadas do século XX,

surgiram autores pedagógicos, como Otto Rühle, que revela a miséria das crianças de famílias proletárias (Rühle, 1922), para as quais os nobres objetivos de maioria e autodeterminação permaneciam fechados. Comovido com esses relatos, Siegfried Bernfeld escreveu sua grande acusação contra a hipocrisia ideológica da pedagogia burguesa no polêmico escrito *Sísifo ou os Limites da Educação* (1967), mas mais decisivos foram os conceitos teóricos e práticos que surgiram após a Primeira Guerra Mundial para integrar os problemas de educação e formação à perspectiva socialista. O filósofo kantiano, austromarxista e jurídico Max Adler apresentou a abordagem mais importante com seu livro *Novo homem: pensamentos sobre a educação socialista* (Adler, 1924). Alguns de seus alunos participaram ativamente dos movimentos Crianças-Amigos (*Kinder-Freunde*) e Trabalhador-Juventude (*Arbeiter-Jugend*), que organizaram colônias de férias social-democratas, bem como escolas vespertinas e noturnas para crianças proletárias.

Tudo isso foi destruído pelo Nacional-Socialismo (desde 1933) e pelo Austro-Fascismo (desde 1934), de modo que as iniciativas educacionais socialistas só puderam ser restabelecidas após a Segunda Guerra Mundial. Também nesse caso, inicialmente houve críticas ao sistema escolar corporativo existente, como a obra de Hans-Jochem Gamm: *A pobreza da educação tardo-burguesa* (Gamm, 1972). Provavelmente, a teoria educacional mais importante e ainda mais influente do espírito da filosofia crítica de Marx foi escrita pelo educador e filósofo educacional Heinz-Joachim Heydorn, em sua obra *Sobre a contradição entre formação e dominação* (Heydorn, 1970), na qual ele demonstra a luta dialética entre educação e dominação em termos de história social e educacional. Começando com o diálogo platônico, a *Apologia de Sócrates*, contra seu julgamento e acusação, e o protesto de Kant contra os governantes que mantêm seus súditos na menoridade, até o apelo de Marx pela “emancipação humana”, Heydorn opõe o poder intelectual e moral da educação à dominação, que tem a força do poder do Estado e as restrições do sistema econômico ao seu lado e as utiliza para

manter as pessoas subservientes. As “reformas educacionais” que estão sendo promovidas nas nações capitalistas industrializadas, em particular, estão basicamente provando ser mecanismos de amordaçamento da educação pelo sistema capitalista dominante. E, no entanto – essa é a mensagem central de Heydorn –, o potencial emancipatório da educação nunca pode ser completamente suprimido e extinto, de modo que, ainda hoje, uma superação emancipatória da compulsão sistêmica capitalista que paralisa a todos nós é teórica e praticamente possível. Heydorn também explica isso em seu pequeno estudo intitulado *Sobre uma nova concepção do conceito de formação* (Heydorn, 1972), no qual ele mostra como o trabalho educacional clássico nas escolas pode ser transformado em uma prática educacional socialista. Com estes breves comentários, eu quis mostrar que a pedagogia crítica baseada em Marx não rejeita de forma alguma a grande pedagogia clássica, mas tenta desenvolvê-la ainda mais em direção a uma prática pedagógica solidária e ecologicamente sustentável.

Dalbosco: Fico impressionado com a visão panorâmica que o senhor acaba de oferecer das diferentes teorias educacionais alemãs. O que aconteceu com toda esta riqueza teórica, que parece ter saído de cena desde a década de 1970? A pluralidade de tradições filosóficas e pedagógicas e seus respectivos autores, que o senhor descreveu, é pouco conhecida aqui no Brasil, pois nossa Filosofia da Educação é fortemente influenciada pelas tradições francesas e anglo-saxônicas. Em seu monumental livro *Correntes principais da ciência da educação*, que o senhor mencionou acima, Dieter Benner tentou apresentar as tradições mais importantes da filosofia educacional e das teorias educacionais alemãs. Também aprecio particularmente os trabalhos de Wolfgang Ritzel, *Filosofia e Pedagogia no século 20* (Ritzel, 1980), o conhecido biógrafo de Kant, que, ao lado de Derbolav, foi o segundo professor de filosofia e educação em Bonn, bem como o trabalho de seu assistente Dieter-Jürgen Löwisch, intitulado *Introdução à Filosofia da Educação* (Löwisch,

1982), que foi assistente em Bonn na mesma época que o senhor. Resumir todas essas abordagens e colocá-las em diálogo com outras tradições, como a francesa e a anglo-saxônica, a fim de transferi-las para o cenário educacional brasileiro, é uma pesquisa importante que ainda precisa ser feita, pois o diálogo da Filosofia da Educação com tradições clássicas distintas é indispensável para torná-la uma reflexão consistente do momento presente.

Ao mesmo tempo, outro tópico de pesquisa importante seria entender os motivos que levaram a um bloqueio cada vez maior no diálogo entre a filosofia e a pedagogia, e as consequências disso para o próprio campo educacional. O senhor já mencionou o principal motivo em sua resposta: a economicização da educação leva a uma profissionalização especializada tanto da filosofia quanto da pedagogia e enfraquece o conceito de formação geral (*Allgemeine Bildung*). Essa tendência, que já começou no início da segunda metade do século XX, é reforçada pela gestão corporativa neoliberal contemporânea, que se esforça para reduzir a educação a processos comerciais lucrativos e os próprios sujeitos a trabalhadores funcionais e competentes (Foucault, 2008).

Por outro lado, a crescente separação entre a filosofia e a pedagogia tem vantagens e desvantagens. Quando a relação entre as duas se deu no âmbito da concepção de filosofia como primeira ciência (metafísica), que se colocava acima de outras áreas do conhecimento e se considerava um conhecimento superior, era natural que ela se desse o direito, equivocadamente, de ditar à pedagogia o que ela deveria fazer. Contudo, a separação entre elas abre a possibilidade – e essa é a vantagem – de a pedagogia entender a si mesma de forma autônoma e desenvolver seus próprios conceitos. Herbart propôs esse caminho em sua *Pedagogia Geral*, que, de certa forma, pressupunha um diálogo mais horizontal entre a filosofia e a pedagogia e a distanciava tanto da metafísica tradicional quanto do experimentalismo científico (psicológico) moderno.

Mas as coisas não saíram como Herbart esperava, pois a pedagogia ficou presa em uma dicotomia entre a orientação para o mercado e o experimentalismo metodológico de orientação psicologista, esforçando-se para uni-los. Na raiz dessa dicotomia estava, entretanto, a redução das questões pedagógicas gerais à demanda por evidências empíricas apoiadas pelo constante desenvolvimento tecnológico. Ao se distanciar da filosofia e seguir o caminho exclusivamente empírico – esse é o outro lado –, a pedagogia enfraqueceu consideravelmente seu poder de reflexão e permitiu que fosse reduzida cada vez mais ao conhecimento técnico-experimental em favor da profissionalização especializada. Esse é um aspecto importante que contribuiu para o fato de que o foco na educação e no pensamento crítico livre desaparecesse do cenário atual das escolas e universidades e, em vez disso, a influência dos métodos ativos da neurociência e da inteligência artificial está cada vez maior. O fato é que, ao deixar de dialogar com a Filosofia da Educação e com as teorias educacionais clássicas, a própria pedagogia tornou-se cada vez mais incapaz de elaborar seus próprios conceitos, sendo ela mesma responsável pela frouxidão conceitual que predomina no seu interior.

Evidentemente, não se trata de trazer de volta *ipsis litteris* os grandes projetos educacionais do passado, como os formulados por Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher e Johann F. Herbart. Nossos tempos e nossos problemas são diferentes, e o diálogo com o conceito clássico de formação (*Bildung*) que estamos defendendo não tem e não poderia ter esse propósito, mas isso não significa postular uma despedida apressada da formação, sem antes examinar seu significado e sua finalidade. Sendo assim, podemos continuar nos perguntando se nossos problemas não possuem o vínculo com a tradição cultural passada. Por esse motivo, eu fui pessoalmente atraído por seus esforços para estabelecer um diálogo crítico com a tradição filosófico-pedagógica alemã, a fim de preservar aspectos da ideia de educação geral e confrontá-la com o reductionismo inerente à profissionalização especializada. Juntamente com Ulrich Sonnemann,

Hans-Georg Flickinger e outros professores da Universidade de Kassel, o senhor se empenhou durante décadas em um projeto de educação interdisciplinar para as novas gerações com base na ideia de formação geral (*Allgemeine Bildung*). Esse foi, sem dúvida, o espírito de Kassel que inspirou estudantes alemães e estrangeiros, não apenas muitos do Brasil, mas também do extremo oriente – Japão, Coreia do Sul e China –, que concluíram seus doutorados em Kassel sob sua orientação.

Em nossas conversas, falamos com frequência sobre os conceitos de formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*). A Filosofia da Educação brasileira e a própria pedagogia geralmente não fazem a distinção entre esses dois termos, pelo menos não da maneira sistemática que a tradição intelectual alemã faz. Em um e-mail que me escreveu recentemente, o senhor não escondeu a dificuldade dessa distinção e a complexidade que ela implica. Após essa declaração, o senhor fez o seguinte comentário:

Só posso reafirmar a distinção que Dietrich Benner e eu fizemos na década de 1960: a educação (*Erziehung*) também não tem a ver com disciplina, mas com orientação para a maioria (Sócrates, Rousseau, Kant, Schleiermacher), com um “convite à livre autoatividade” (Fichte). No centro das teorias educacionais está o paradoxo da maiêutica (Sócrates), a arte pedagógica do educador de guiar o aluno à sua própria humanidade (à sua anamnese). Na formação (*Bildung*), por outro lado, o conteúdo educacional ou os horizontes educacionais são tematizados, nos quais os adolescentes devem ser apresentados à complexidade das demandas e tarefas sociais. A formação pretendida pedagogicamente não é, de forma alguma, poliglota (como sugere a linguagem coloquial), como Comenius e Herbart já haviam destacado, trata-se da capacidade do julgamento crítico e da tomada de decisão responsável.¹⁷

Esta difícil distinção entre educação e formação ainda pode ser aprofundada. A educação não se refere mais a um processo institucional e a formação mais ao cultivo da interioridade, de modo que sempre implica a autoformação? O senhor poderia voltar à distinção entre estes dois conceitos e esclarecê-la com mais detalhes?

¹⁷ Este e-mail foi a mim enviado em 26 de fevereiro de 2025.

Schmied-Kowarzik: Obrigado por voltar à distinção entre educação e formação, porque o senhor está tocando em um ponto muito difícil, que não só levou a interpretações muito diferentes dentro da própria pedagogia de língua alemã, como também causou grande confusão na comunicação com quase todos os outros idiomas europeus, que não concebem essa distinção da mesma forma. Ambos os termos descrevem basicamente o processo geral, sendo usado pela maioria dos idiomas europeus o termo latino educação, para fazer essa descrição. *Erziehung* é uma tradução muito antiga de *educare* (*Edukation*), que pode ser encontrada no alto-alemão antigo já no século VIII e finalmente se estabeleceu no alto-alemão moderno no século XVI. Entretanto, a palavra *Bildung* também aparece nos sermões do alto alemão médio de Meister Eckhart no século XIII, estabelecendo-se finalmente no Iluminismo alemão do final do século XVIII.

Ambos os termos abrangem o processo geral de educação, a influência da geração mais velha sobre a geração mais nova, mas enfatizam aspectos diferentes em seus respectivos campos. Há educadores de língua alemã que querem categorizar os dois termos de acordo com a idade dos adolescentes: *Erziehung* para crianças e *Bildung* para adolescentes. Outros tentam definir a formação como formação de caráter e a educação como ocupação com o conhecimento, de forma um tanto paradoxal. Outros vão mais longe e colocam os dois termos, um contra o outro, de acordo com o esquema “bom e ruim”. Por exemplo, alguns pedagogos consideram que a educação, que está relacionada ao castigo, é ruim e autoritária, enquanto a formação leva à liberdade autodeterminada; outros ainda invertem a situação e veem a educação como nada além de conhecimento imposto inutilmente, enquanto a formação seria uma introdução experiencial à vida. Sempre há um grão de verdade em todas essas tentativas de definição, mas elas não são suficientes para um esclarecimento claro e sistemático.

Seguindo o chamado “triângulo pedagógico”, professor-aluno-conteúdo da aula, Dietrich Benner e eu propusemos um esclarecimento siste-

mático de diferenciação entre educação (*Erziehung*) e formação (*Bildung*) durante nossos anos de trabalho em conjunto em Bonn: falamos de educação quando a relação professor-aluno ou educador-educando é o tema da discussão, enquanto o termo formação é apropriado quando as questões da relação aluno-professor ou a relação do adolescente com as áreas fundamentais da vida estão em discussão. É claro que o terceiro polo do triângulo nunca pode ser completamente excluído; ele deve ser considerado sempre como pano de fundo, ou seja, o conteúdo também desempenha um papel no diálogo entre professor e aluno, e a geração adulta também está presente como pano de fundo em todos os processos educacionais. Mais uma vez, devo lembrar ao senhor dos diálogos socráticos sobre a virtude de Platão ou da teoria educacional de Rousseau (*Emílio*), por um lado, e da teoria das ideias de Platão ou da grande teoria educacional de Comenius, *Pansophia*, por outro. Tanto a teoria educacional quanto a teoria da formação buscam o mesmo objetivo: o ser humano livre e crítico, que seja capaz de desempenhar um papel responsável e decisivo na formação da práxis social. Enquanto a “maiêutica” (Sócrates) ou o “convite à livre autoatividade” (Fichte) é o cerne da tarefa pedagógica na teoria educacional, na teoria da formação destaca-se, por sua vez, a ‘*pampaedia*’ (Comenius) ou círculo de pensamento (Herbart), nos quais o adolescente deve ser introduzido.

Precisamos considerar outra diferenciação tipicamente alemã entre formação (*Bildung*) e treinamento/capacitação (*Ausbildung*). Grosso modo, o treinamento diz respeito à qualificação para uma determinada profissão – o médico, o advogado ou o professor –, ao passo que todo adolescente, como Rousseau enfatizou no seu *Emílio*, não deve ser treinado para uma determinada profissão, mas, antes de tudo, ser formado para se tornar uma pessoa de caráter, ou seja, um cidadão. Todos os grandes romances de formação (*Bildungsromane*), desde *Parzival*, de Wolfram von Eschenbach (2012), até *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meiter*, de Johann Wolfgang

Goethe (2006), tratam desse processo de formar o adolescente para que ele se torne uma pessoa de caráter.

Entretanto, não quero colocar a formação e o treinamento um contra o outro como opostos; eles certamente podem caminhar juntos. Mas não devemos ignorar o fato de que a formação era privilégio da elite em todo o mundo; foi somente com a Declaração dos Direitos Humanos que a formação se tornou uma meta declarada para todos, embora estejamos cientes, é claro, de que esse direito humano não foi, de forma alguma, concretizado, como nos mostra qualquer olhar para a discussão sobre a igualdade de oportunidades ainda não cumprida. Assim como toda a área de estudo da educação como ciência prática, que tem sido considerada em todas as direções de forma cada vez mais diferenciada desde Platão, hoje em dia está se reduzindo a educação (como formação) a determinados comportamentos e qualificações educacionais que podem ser medidos cientificamente.

Dalbosco: A sua defesa da pedagogia como ciência prática, colocando-a em oposição à pedagogia como ciência da educação, tem longo alcance para pensar o problema da liberdade humana e sua importância à educação. Um dos limites da ciência da educação é sua dificuldade de se desvencilhar da concepção positivista de método científico e, por causa disso, ela se tornou, historicamente, prisioneira do procedimento baseado na catalogação e descrição de fatos. Dando-se por satisfeita com este papel, a pedagogia abdicou da dimensão ético-política inerente à concepção crítica de formação cultural. Como herdeira da filosofia prática, a pedagogia nasce da práxis e a ela retorna. A práxis, como Aristóteles a compreendeu e a tradição hermenêutica (de Schleiermacher a Gadamer) a reinterpretou nos séculos XIX e XX, é o solo no qual sempre nos movemos. Caracteriza, portanto, do ponto de vista biológico mais amplo, o modo de ser de todo o organismo vivo, mas assume também a especificidade ética, no caso do ser humano, na medida em que assinala sua capacidade de escolher em

cada situação e de se responsabilizar pelas escolhas feitas. Poder fazer escolhas e se responsabilizar por elas implica a liberdade, a qual, como Kant mostrou muitos séculos depois de Aristóteles, só é possível quando a ação humana é capaz de ir além do determinismo causal-natural.

A ciência da educação, ao tornar-se prisioneira da causalidade empírica, não pôde mais refletir sobre a ação humana livre ou, melhor dito, não concebe a liberdade como possibilidade da condição humana. Ora, compreender a pedagogia como herdeira da filosofia prática significa recuperar o debate sobre a importância da liberdade para a educação e, mais ainda, de compreender a própria educação como exercício de liberdade. O que interessa, nesta perspectiva, fundamentalmente, não é mais a dimensão empírica da ação educativa, naquilo que ela pode ser calculada, medida e comprovada, mas sim o que lhe dá sentido enquanto práxis humano-social e, portanto, como força espiritual (finalidade interna) do sujeito que lhe impulsiona à interação consigo mesmo e com os outros em determinado contexto socioambiental. Em síntese, como vinculada à filosofia prática e tornada independente da ciência positivista, metódico-experimental, a pedagogia reencontra sua força reflexiva, que lhe possibilita pensar a ação educativa como prática de liberdade, ou seja, como ato de transformação ético-política. Ao inserir a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire nesta tradição da pedagogia como filosofia prática, o senhor reforça, ao mesmo tempo em que reatualiza, sua importância como obra a favor da libertação do ser humano de todas as situações de dominação em que ele se encontra.

Penso que esta ideia de pedagogia como filosofia prática fortalece a escola como tempo livre para o exercício do ócio estudioso, libertando-a da camisa de força administrativo-instrumental, que a reduz ao ensino por competências voltada à profissionalização especializada. Baseada na filosofia prática orientada pela ideia de liberdade, a escola pode fomentar em seu interior planos de ensino ancorados também nas humanidades e,

com ela, despertar a capacidade imaginativa de professores e alunos. O rigorismo da causalidade empírica a impede de ver a força imaginativa provinda, por exemplo, das artes e da literatura, como algo indispensável à formação do espírito democrático. Com a reintrodução do primado da filosofia prática, a escola e a ação educativa ampliam-se, tornando seu espaço interior fonte da prática de liberdade. Por fim, a pedagogia como filosofia prática também tem um efeito direto, como o senhor reconhece, na ação pedagógica do professor, tornando-o mais sensível ao mundo cultural do aluno e estimulando-o ao diálogo e à participação. Somente quando a pedagogia se concebe como pertencente à filosofia prática é que ela pode se tornar uma orientação de mundo. Só assim ela consegue assegurar a presença da dimensão humana não calculada e não medida no âmbito da ação educativa.

Contudo, a ação educativa e a formação dialógico-participativa do professor dependem também de uma ideia adequada de instituição educativa. O que o senhor pensa sobre a ideia de universidade como centro de formação humana e profissional em meio aos desafios da sociedade atual? Como o senhor vê a reforma da universidade alemã após o Acordo de Bolonha? A universidade atual distanciou-se muito fortemente dos ideais de Humboldt? Isto é: Bolonha substituiu a *Bildung*?

Schmied-Kowarzik: Em primeiro lugar – além de meus comentários anteriores –, gostaria de responder à primeira parte de sua pergunta sobre minha preferência pelo termo “pedagogia” e enfatizar a “pedagogia como uma ciência prática”. O senhor diz que esse “termo não é muito usual na pesquisa educacional brasileira” e continua: “No Brasil, a pedagogia é mais frequentemente chamada de ‘ciência da educação’”. Tive que sorrir, porque sua tradução correta, mas intuitivamente escolhida, nos pregou uma peça, pois o senhor certamente estava pensando em educação, que abrange todo o campo da pedagogia. Em correlação com a política, o termo pe-

dagogia, que tem como modelo a antiga palavra grega arte, inicialmente se refere à habilidade, à capacidade de ter uma influência pedagógica sobre a geração mais jovem e, nos tempos modernos, é transferido para o conhecimento, o ensino, a disciplina científica, que dá aos futuros educadores uma compreensão de sua prática responsável de orientar os adolescentes (no sentido original grego da palavra). A palavra pedagogia ainda ressoa com algo dessa tarefa prática (moral) de orientar crianças e jovens e apresentar os futuros líderes infantis e juvenis à sua profissão. É por isso que me apego a esse termo, embora a tendência no meio acadêmico segue uma direção diferente.

Agora chego ao meu comentário sobre sua pergunta anterior: na década de 1920, a ciência educacional empírica se desenvolveu a partir da psicologia, que certamente foi capaz de determinar muitas coisas interessantes sobre os padrões de comportamento de crianças e adolescentes por meio de sua observação sistemática do desenvolvimento infantil, mas basicamente abandonou o caminho da pedagogia como uma ciência prática, pois buscava relações de conhecimento causal-legal de acordo com o esquema das chamadas “ciências rigorosas”, da física à psicologia. Elas buscavam contextos de conhecimento causal que pudessem ser aplicados (psico)tecnicamente e que também pudessem ser otimizados por meio de contextos de conhecimento cada vez mais finamente interligados. As primeiras gerações de educadores do século XX rejeitaram o conceito de pedagogia da mesma forma que rejeitaram o conceito de educação como meta. É interessante notar que, na última década do século XX, surgiu no mundo de língua alemã a “pesquisa educacional empírica” influenciada pela sociologia, que analisou os sistemas educacionais em uma comparação internacional e, portanto, fez recomendações técnicas (sociais) para a ação. Como resultado, o termo “ciência educacional”, que sempre foi preferido na Áustria, está começando a se estabelecer cada vez mais, embora sem nenhuma conexão com a antiga pedagogia como ciência prática.

Professor Dalbosco, o senhor tem toda a razão em apontar a contradição no termo “pedagogia como uma ciência prática”. No entanto, isso só é verdade se tomarmos como ponto de partida a estrita distinção inglesa entre ciências e humanidades. Em alemão, sempre falamos de ciências naturais e humanidades e, no início do século XX, os Neokantianos traçaram distinções muito sutis entre as metodologias particulares da física, da química e da biologia, por um lado, e da psicologia, da sociologia e da história, por outro, sem negar imediatamente a natureza científica de qualquer uma destas disciplinas. Admito, é claro, que a pressão anglo-americana sobre todo o sistema educacional e de ensino superior europeu aumentou enormemente desde a segunda metade do século XX, de modo que, hoje, quase não se ousa falar em humanidades. Mesmo em meus anos de atividade em Kassel, fomos chamados de forma irônica e provocativa de “cientistas tagarelas” pelos cientistas naturais, pois não investigamos relações causais que possam ser realizadas tecnicamente, mas, segundo eles, apenas produzimos palavras.

Com essa defesa da possibilidade de se falar em ciências práticas, que, além da educação, deve incluir também a política como ciência e, em um sentido ainda mais amplo, a medicina e o direito, volto à sua sugestão, que vale a pena considerar, de falar em “filosofia prática” em vez de “ciência prática”. De fato, eu também falo de ética, política e pedagogia como o núcleo da filosofia prática, pois elas lidam com a práxis humana, não apenas reconhecendo a práxis atual, mas sempre orientando a práxis que ainda precisa ser exercitada. No entanto, sou da opinião – que Platão já expressou na “alegoria das linhas” na *República* – de que não pode haver nenhuma ciência que seja capaz de se separar completamente da filosofia, uma vez que nenhuma ciência é capaz de se autojustificar com seus métodos científicos. Na justificação de seus conceitos básicos, cada ciência individual permanece dependente da filosofia. Embora a física defina axiomáticamente massa e energia ou espaço e tempo como seus conceitos básicos,

ela não pode determiná-los fisicamente, mas pode, no máximo, colocá-los em relações matemáticas para que se tornem calculáveis. A física é ainda menos capaz de derivar fisicamente as leis naturais como leis, porque em sua constituição matemática elas não têm um substrato material, nem são empiricamente compreensíveis. A esse respeito, há sobreposições fundamentais entre os conceitos básicos das ciências individuais e as questões de filosofia, entre as ciências cognitivas e a epistemologia filosófica, e entre as ciências práticas e a filosofia prática.

Em nosso livro *Prolegômenos sobre os fundamentos da pedagogia*, Dietrich Benner e eu distinguimos três horizontes metodológicos de questionamento em relação à pedagogia como ciência prática: (1) o horizonte de questionamento do pedagogo atuante em relação à situação de vida dos adolescentes, seus antecedentes familiares e as tarefas escolares e curriculares; (2) o horizonte de questionamento em relação aos contextos essenciais do pedagógico no âmbito de desenvolvimento social e histórico de vida mais amplo e; (3) o horizonte de questionamento da pedagogia como ciência prática, que se volta reflexivamente para as possibilidades e tarefas da própria pedagogia. Basicamente, sempre nos movemos, o senhor e eu, dentro desse terceiro horizonte de perguntas em nosso diálogo-entrevista.

Após essas explicações sobre meu entendimento da pedagogia como uma ciência prática, gostaria de abordar brevemente sua pergunta final sobre se a ideia humboldtiana da universidade como um local de ensino superior pode sobreviver às reformas de Bolonha adotadas em 1999 ou se a universidade “avançará”, ou seja, se degenerará, tornando-se uma instituição de ensino superior para a força de trabalho como resultado dos interesses econômicos. Talvez o senhor se surpreenda por eu começar minha resposta à sua pergunta com uma crítica parcial à reforma universitária de Wilhelm von Humboldt de 1809/10. Contra as reformas de Bolonha eu continuo, evidentemente, defendendo a ideia de universidade de Humboldt, que atualmente corre o risco de ser totalmente abolida. Mas, por uma questão

de precisão histórica, devo acrescentar que a ideia de universidade de Wilhelm von Humboldt já tinha fraquezas elitistas – ou, para ser mais exato, aqueles que concretizaram a sua ideia de universidade já a tinham transformado numa torre de marfim excessivamente pesada de conhecimento puro. Nessa altura, Schleiermacher tinha escrito, em 1808, um memorando para Humboldt intitulado *Reflexões ocasionais sobre as universidades no sentido alemão* (Schleiermacher, 2000, vol. I, p. 101ss), que sublinhava o papel das universidades na práxis social (pedagógica e política).

Humboldt não teve em conta esta ligação prático-moral das universidades, mas confiou apenas no poder educativo das ciências puras. É certo que ele entendia as ciências puras como disciplinas filosoficamente fundadas e humanisticamente orientadas, mas, com o tempo, transformaram-se em ciências individuais especializadas, desligadas da filosofia, da matemática à história, que careciam de qualquer relevância prático-moral. O que Schleiermacher – e, de igual modo, Herbart – tinha em mente como tarefa educativa das universidades para todos os futuros professores, desde a escola primária até o liceu, teve de ser lenta e meticulosamente alcançado nos 150 anos seguintes, nos países de língua alemã: por um lado, por meio da harmonização e normalização da formação de professores em escolas, academias e escolas superiores voltadas para este fim; por outro, no interior das próprias universidades. Schleiermacher não era de modo algum alguém que negasse a erudição filosófica, mas antes – como Platão anteriormente a ele – queria combiná-la com a sua missão prática. O *ethos* de todo professor deve ser um *ethos* pedagógico e não a contemplação de um acadêmico. Os professores do ensino médio certamente devem se inspirar na pesquisa de história ou filologia, mas seu interesse deve se concentrar em passar esse impulso para a próxima geração e não apenas na pesquisa pura.

Hoje, nós vivenciamos a lenta imposição precisamente do oposto daquele ideal da formação de professores que descrevi acima. Os cursos das

universidades são reduzidos a um nível de escola superior de ciências aplicadas e os nobres ideais de unidade de ensino e pesquisa são revogados. A pesquisa deve manter-se reservada sempre à universidade de elite e o ensino da escola superior servir apenas à preparação de profissões mais elevadas. Reage-se, com isso, primeiro, a que se precisa de muito mais formandos de escolas superiores nas nações industriais; e, segundo, às promessas democráticas de formação que produzem muito mais alunos com o segundo grau completo, com direito de acesso à escola superior. Desloca-se, assim, às escolas superiores e à maioria das universidades, o que há 100 anos atrás era ainda tarefa dos ginásios, enquanto a pesquisa puramente científica deve ficar reservada às universidades de elite e às instituições de pesquisas especiais, orientadas à economia privada.

Mas esse não é o maior problema, pois é claro que o sistema educacional deve se preparar para os novos desafios sociais. Em minha opinião, o problema maior está no fato de que as questões pedagógicas, de política educacional e críticas às ciências, não desempenham mais um papel em todas as discussões atuais sobre reformas educacionais. O que impulsiona tais reformas são considerações puramente econômicas, o que vale, na verdade, também para a escola primária e até mesmo para o ensino pré-escolar. Em suma, o sistema escolar não tem mais em vista a formação para a maioria de indivíduos que ajam de modo independente, preservando e aperfeiçoando juntos, autonomamente, a sociedade democrática para o bem-estar de todos, senão a formação da força de trabalho multifuncional, a fim de otimizar o lucro da economia capitalista.

Já em meus últimos anos de atividade na Universidade de Kassel (2006 e 2007), entrei em contato com as inovações da Reforma de Bolonha, mas ainda se podia colocar acentos próprios. Quando, porém, após o meu regresso à Áustria, lecionei um ano na Universidade de Viena (2011 e 2012) como professor convidado, pude sentir o total absurdo desse processo europeu de assimilação (adaptação). Na verdade, os professores ainda

se esforçam por manter um ensino de nível universitário; mas a pressão de fora cresce para que seja mediatizada uma base de saber apenas estandardizada, a ser reproduzida e facilmente montável como se fossem cubos de construção. Isso também será completamente introduzido, em tempo previsível, nas disciplinas da pedagogia e da filosofia, tal como acontece há muito na administração de empresas ou na engenharia, onde o curso de bacharelado consiste em apenas quatro anos de duração, nos quais os períodos são numerados meramente de I a IV. Até mesmo o curso de mestrado (*Master*) pouco se diferencia desse esquema. Sendo assim, os formando são preparados para dominar funções básicas e, sob orientação de seus superiores em economia e técnica, realizar determinadas tarefas. Aqui, um pensar autônomo ou mesmo objeções críticas não são solicitados. Isso talvez pareça vantajoso para a economia privada capitalista, mas terá consequências desastrosas no sistema educacional; pois em nossas escolas e no ensino superior foi a ideia de *Bildung* que prevaleceu, até agora, e seu objetivo foi sempre o entendimento autônomo e a livre decisão dos jovens. Precisamente isso é o que está sendo maciçamente posto em questão.

Dalbosco: Quando eu estava finalizando meu doutorado na Universidade de Kassel, em 2001, acompanhei parte dos debates sobre a reforma universitária alemã, visando orientá-la aos princípios do Acordo de Bolonha. Lembro-me que o senhor, Hans-Georg Flickinger, Heinz Eidam e outros professores já levantavam muitas questões sobre as possíveis consequências negativas de tal reforma, que iria atingir o núcleo da *Bildung*, ou seja, enfraquecer os esforços filosóficos e pedagógicos voltados a estimular a capacidade de pensar por si mesmo, a qual pressupõe a liberdade e a solidão no ensino e na pesquisa. Duas décadas depois, seu depoimento acima parece confirmar isso. Eu mesmo me ocupei com este tema em um ensaio, no qual trato de algumas críticas que mostram o fracasso da reforma universitária alemã sob diferentes aspectos, cujo centro parece ser o

enfraquecimento da liberdade de ensino e da capacidade de pensar por si mesmo (Dalbosco, 2023a).

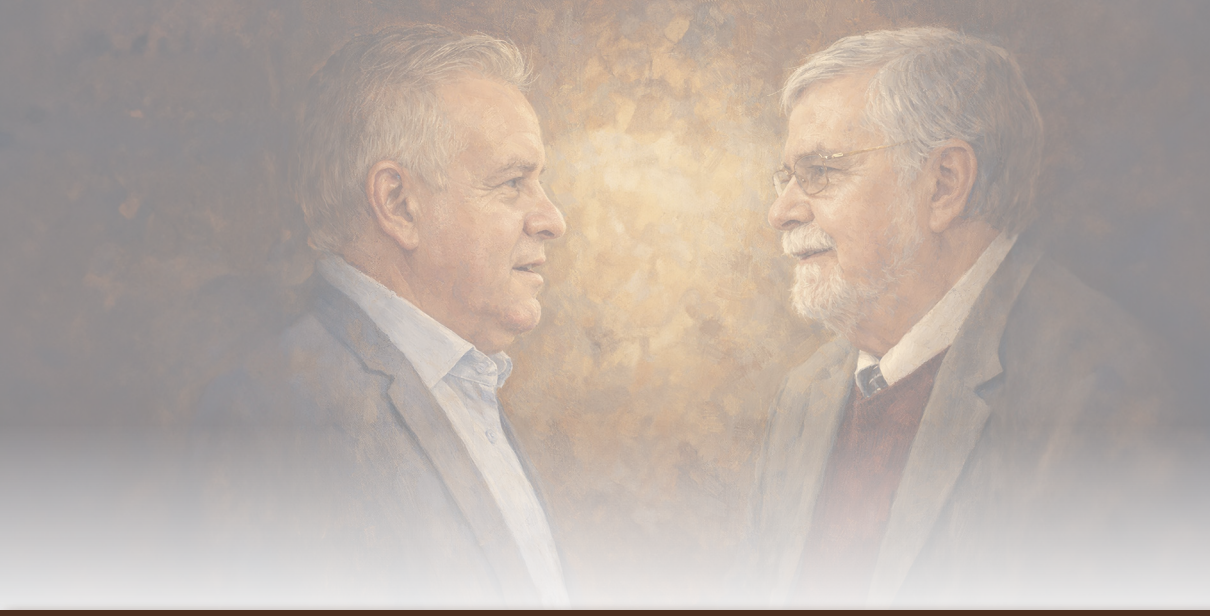
Professor Schmied-Kowarzik, embora pudéssemos continuar dialogando sobre muitos outros temas, precisamos concluir provisoriamente nosso diálogo-entrevista. Neste sentido, como forma de conclusão, o que o senhor aconselharia a professores e alunos, no que diz respeito à formação humana, tendo em vista a atual situação política, econômica e ética?

Schmied-Kowarzik: Como Heinz Joachim Heydorn, sou de opinião de que a teoria da formação (*Bildungstheorie*), que queira permanecer fiel aos objetivos da tradição filosófico-pedagógica conhecida, só pode ser hoje continuada como teoria crítica da formação. Em outras palavras, só obterá maioria aquele que conseguir pôr criticamente em questão o convencional e o socialmente aceito, senão também a si mesmo. Não se trata de uma crítica pela crítica, mas da crítica às situações injustas, crítica ao abuso cometido sobre a natureza e crítica às ideologias propagadoras do ódio. Já a teoria da formação, de Johann Amos Comenius, no século XVII, volta-se contra a brutalidade do mundo da Guerra dos 30 anos. Jean-Jacques Rousseau fez crescer o seu Emílio no campo, durante o absolutismo do século XVIII, para o manter o mais afastado possível das influências nefastas das cidades e da corte real. Ele levou Emílio de volta para o campo, já jovem adulto, depois de ter aprendido sobre as intrigas, mentiras e corrupção da política dos Estados europeus da época, para se preparar para o tempo revolucionário a ser exercitado como cidadão. Friedrich Schleiermacher deixou claro que a pedagogia não tem de se adaptar à prática existente e, simultaneamente, que o seu objetivo deve ser sempre um futuro melhor e mais humano.

Karl Marx elevou a crítica à ideia básica de uma filosofia prático-política. Outros pensadores do século XX, como Max Adler e Heinz Joachim Heydorn, mas também Paulo Freire e Johannes Ernst Seiffert (1975),

desenvolveram os princípios da pedagogia crítica. A pedagogia não deve aceitar que façam dela o instrumento de uma política economizada, senão, ao contrário, sua tarefa é a de fortalecer os jovens no seu potencial de resistência contra o "mal existente" (Ernst Bloch). Assim, se quisermos sobreviver enquanto humanidade, se quisermos que nossos filhos e netos experimentem a riqueza dessa Terra e a multiplicidade cultural entre os seres humanos e sua relação com a natureza, torna-se urgente que a pedagogia tome partido a favor da finalidade da "emancipação humana" (Karl Marx) dos jovens; que não se deixe atrelar à carroça da economia capitalista, que destrói o homem e a natureza. Com isso, chegamos de volta a Platão, a saber, à consciência de que, se não nos for possível transmitir a ideia da postura ética de uma geração à próxima, não haverá jamais uma pólis justa e, tampouco, uma melhora na história da humanidade. Hoje podemos mesmo acrescentar: não haverá, então, sequer uma sobrevivência humana da humanidade se não conseguirmos realizar o projeto de uma humanidade humana e responsável.

Dalbosco: O senhor resumiu algumas ideias de autores que caracterizam bem um humanismo defensável, que pode ser pensado pelo nexo entre filosofia prática e formação humana. Agradeço-lhe por este profícuo diálogo-entrevista, o qual será retomado e aprofundado nas cartas filosófico-pedagógicas subsequentes.



Segundo capítulo

Primeira carta de Claudio A. Dalbosco

Die sittliche Einsicht kann schon deshalb nicht wie eine Kunstfertigkeit eingeübt oder wie theoretisches Wissen erlernt werden, da sie sich auf je individuell erst zu treffende sittliche Handlungsentscheidungen in jeweils einmaligen Praxissituationen bezieht. Vielmehr geht es in der praktischen Einsicht um ein die Handlungsentscheidungen anleitendes Orientierungswissen (*doxa alethes*) besonderer Art, welches die Philosophie – selbst im Primat de Praxis stehend – als allgemeingültige Ansprüche aufzudecken und weiterzuvermitteln hat (Schmied-Kowarzik, 2008, p. 148).

Por essa razão, a sabedoria prática [a *phronesis*] não pode ser praticada como uma habilidade [*techne*] ou aprendida como um conhecimento teórico [*episteme*], pois está relacionada a decisões éticas a serem tomadas individualmente em situações de práxis específicas. Em vez disso, a sabedoria prática diz respeito a um tipo especial de saber de orientação [*doxa alethes*], que guia as decisões de ação, que a filosofia - ela própria na primazia da práxis - tem de descobrir e passar adiante como afirmações geralmente válidas (Schmied-Kowarzik, 2008, p. 148).

Prezado professor Schmied-Kowarzik!

Eu começo esta carta no silêncio de uma madrugada amena, ventilada pela brisa que corre entre as janelas, refrescando o corpo e avivando a alma. Esta correnteza fresca instiga ainda mais meu desejo de voltar ao passado e de ouvir vozes que não se perderam no tempo, porque sempre podem ser reavivadas pelas reminiscências da memória. É a madrugada amena de um verão escaldante, marcado por ondas de calor inéditas, nunca antes vividas aqui no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Em menos de um ano, sofremos muito com situações climáticas extremas, como a terrível enchente de maio de 2024, que arrastou tudo o que encontrava pela frente e, agora, neste verão, a seca prolongada, que traz consigo enormes prejuízos econômicos, sociais e humanos. É a natureza “desordenada” cobrando seu preço pela destruição humana, irracional e irresponsável. Esse é um tema que faz ressurgir, tornando mais atual ainda, a urgência de se repensar o vínculo entre natureza, práxis e formação. Tal tema resume bem, professor Schmied-Kowarzik, um dos núcleos mais importantes de suas questões filosófico-educacionais: o que é natureza? O que é práxis? O que é formação? Em que sentido precisamos mudar nossa forma de vida e nossa organização econômico-social, para evitar catástrofes climático-ambientais ainda maiores? Como tornar nosso mundo mais habitável, mais justo e mais solidário? Que papel o diálogo entre filosofia e educação desempenha nesta tarefa?

Decidi escrever-lhe esta carta depois de mais de duas décadas em que fui seu orientando na Universidade de Kassel, onde o senhor foi professor de filosofia prática e pedagogia por quase quatro décadas. O senhor construiu lá uma carreira sólida, marcada pela contribuição decisiva na consolidação da universidade recém-fundada (*Gesamthochschule Kassel*). Seu perfil docente e de pesquisador sempre foi interdisciplinar, internacionalizado e de ampla produção intelectual, focando em autores e textos importantes da tradição cultural ocidental, especialmente, filosófico-pe-

dagógica alemã. Uma de suas ideias inovadoras repousa no primado da filosofia prática em relação à filosofia teórica, alterando com isso uma longa tradição, que começa ainda com os gregos, especialmente com Aristóteles, para quem a filosofia teórica é a prima filosofia. Com apoio em Immanuel Kant e Karl Marx, o senhor inverte tal tradição, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades atuais da emancipação humana. A emancipação acontece na práxis – que pressupõe o engajamento ético-político das pessoas –, ou simplesmente não acontece.

Práxis formativa como experiência viva

Em 2026, completam-se 20 anos que não nos vemos pessoalmente, embora tenhamos mantido contato intenso por carta, e-mail e, mais recentemente, também pelo WhatsApp. A última vez que nos encontramos foi em um seminário internacional de filosofia e pedagogia, realizado em 2006 na Universidade de Kassel, organizado por Heinz Eidam no âmbito da cooperação internacional entre a Universidade de Passo Fundo e a Universidade de Kassel. No ano seguinte, o senhor se aposentou e, em 2011, mudou-se para Viena com sua esposa Iris. Desde então, começou a revisar intensamente sua obra e também escreveu uma série de novos livros. Encontrou tempo para a pesquisa livre, que, paradoxalmente ou compreensivelmente, faltou ao senhor nos longos anos de sua vida profissional ativa na universidade e que agora, como emérito, lhe permite retomar seus projetos intelectuais e aprofundá-los continuamente. É essa ociosidade inquieta que lhe permite transmitir um importante legado filosófico-pedagógico, justificando de maneira original a conexão entre práxis e formação, mais precisamente, a compreensão da práxis humana como processo formativo.

Eu sempre tive a vontade de escrever ao senhor uma carta para narrar algumas reminiscências do processo formativo experienciado, na con-

dição de estudante brasileiro, que deixa seu país, sua cultura, seus familiares e amigos, para fazer doutorado na Alemanha. A bem da verdade, é este nosso livro que estamos escrevendo juntos que me encorajou de vez a escrever-lhe, para narrar um pouco de minhas impressões sobre sua postura pedagógica como professor, orientador, filósofo-escritor e, sobretudo, como mestre humanista admirável. Também não poderei deixar de me referir, ao longo desta primeira carta, a alguns episódios sociais específicos, que fizeram parte de nossa convivência, durante minha estadia em Kassel, como, por exemplo, os jantares ocasionais que o senhor e sua mulher Iris ofereceram em seu belo apartamento, na charmosa Goethestrasse, para seus orientandos e alguns outros amigos. Estes acontecimentos e outros mais irei relatar na sequência e, tomado por forte emoção, sinto-me como se os estivesse vivendo no momento atual. Minha memória traz à mente imagens tão vivas, fazendo parecer que estou agora dentro da sala de aula principal, ouvindo sua voz a falar incansavelmente sobre a importância ético-política do primado da filosofia prática. Tão vivas são as imagens que me remetem à sala de jantar de seu apartamento, com todos nós ao redor da enorme mesa de madeira ao centro, ouvindo atentamente as explicações de Iris sobre o jantar a ser servido.

Cheguei em Kassel, juntamente com Vera Dalbosco, minha mulher, em abril de 1998, e retornamos para o Brasil no dia 21 de dezembro de 2001, juntamente com a pequena Ana Katharina Dalbosco, nascida na cidade de Kassel, no dia 9 de novembro de 2000. Foram, ao todo, três anos e oito meses de intensas experiências culturais, acadêmicas e pessoais, que abriram novos horizontes, em muitas direções. Este período de estadia em Kassel foi precedido por seis meses de estudo do idioma alemão no Instituto Goethe, na pequena e bela cidade de Göttingen. Como dois estrangeiros, a Alemanha nos possibilitou um processo de estranhamento, transformando parte de nossas crenças, convicções e nossa própria maneira de viver. Relacionar-se diariamente com pessoas de outros países, de outras culturas e religiões, bem

diferentes da nossa cultura, provocou-nos a autoavaliação crítica de nossos próprios preconceitos, conduzindo-nos à autodescoberta de nós mesmos. Saindo de nossa pequena aldeia familiar para o mundo, fomos conduzidos a fazer a experiência do *pathei mathos* (o aprender por meio do sofrimento).

Professor Schmied-Kowarzik, fui aprender melhor algo sobre o estranhamento e a descoberta de si ao ler recentemente alguns capítulos de seu interessante livro, o qual acentua a importância da experiência com a diversidade das culturas como algo decisivo ao sentimento de responsabilidade pelo mundo (Schmied-Kowarzik, 2017). A diversidade cultural é uma pressuposição indispensável à formação humana na perspectiva do exercício democrático na esfera pública. Em outras palavras, o aprendizado com as diferenças que o outro representa é vital para o reconhecimento recíproco e para o sentimento de empatia solidária que estão na base do convívio democrático entre seres humanos, instituições e países. Neste contexto, compete às gerações mais velhas, ao respeitar a novidade que as crianças são portadoras, possibilitar-lhes experiências formativas respeitadas e solidárias. No nosso caso, a experiência com culturas diferentes no exterior nos levou, Vera e eu, a pensar o que acontece em nosso próprio país e em nossa própria região. Também a pensar sobre nós mesmos, como descendentes de imigrantes italianos, educados no espírito eurocêntrico imperialista e dominador, e sobre o quanto somos ou não capazes de olhar para outras raças e culturas, como a indígena e a negra, que vivem bem ao nosso lado; culturas diferentes que foram dizimadas e excluídas pela história da colonização europeia e brasileira. Por isso, romper com o espírito de superioridade opressora, que concebe como natural a dominação irrestrita de uns sobre os outros, é um grande desafio próprio à filosofia prática como práxis formativa.

Em nossa experiência, o contraste foi marcante na mudança do Brasil, país em desenvolvimento, com sérios problemas de infraestrutura e enormes desigualdades sociais, para a Alemanha, indiscutivelmente com

melhor infraestrutura, mais organizada socialmente e com menos desigualdade. A imersão na cultura alemã, também ela diversificada internamente, acompanhada pelo aprendizado sofrido e vagaroso do idioma alemão, pelo prazer inenarrável de construir novas amizades com pessoas e famílias alemãs e estrangeiras, são experiências formativas inesquecíveis. Aprender costumes culturais regionais, provar de pratos típicos, preparados com zelo aos exóticos visitantes brasileiros, adentrar na intimidade do lar alemão, ouvindo a sutileza do dialeto que só os anfitriões são capazes de entender, tudo isso produz um sentimento de cidadão do mundo em uma cultura estranha e distante. O que significa entregar-se ao desconhecido e experienciar costumes tão diferentes em relação aos nossos próprios costumes? Como um dialeto incompreensível pode ser capaz de provocar o senso tão forte de empatia e proximidade humana, em um país estranho? Como podem se cruzar, espontaneamente, na convivência diária, diferentes origens culturais, como a alemã, a brasileira e a italiana? O que é específico de cada uma delas e o que constitui, no confronto conflitivo entre elas, o comum da humanidade? De que comum se trata? Todas essas são questões que afloram do intenso processo de estranhamento causado pela convivência com a pluralidade cultural e que nos levam, em última instância, a nos questionar sobre nós mesmos, sobre quem somos e o que queremos ser.

Estimado professor Schmied-Kowarzik, decidi pela sua orientação de doutorado sem tê-lo conhecido previamente e sem nunca ter estado antes na Alemanha. O professor Hans-Georg Flickinger havia me falado várias vezes sobre o senhor, sua postura pedagógico-formativa e suas investigações, ainda quando eu estava no Brasil, escrevendo minha dissertação de mestrado sob a orientação dele. Na época, eu planejava concorrer a uma bolsa de estudo para fazer meu doutorado nos Estados Unidos da América. Eu iria continuar, de certo modo, minha pesquisa iniciada no mestrado sobre a recepção anglo-saxônica do idealismo transcendental kantiano

(Dalbosco, 1997), focando na interpretação de Hanry. E. Allison (1983). Caso tivesse seguido este caminho, obviamente, minhas experiências teriam sido outras, completamente diferentes, e eu teria me privado da riqueza cultural e acadêmica proporcionada pelo meu doutorado na Alemanha. Em nossas conversas, professor Flickinger buscava me convencer sobre a exequibilidade de meu doutorado na Universidade de Kassel, sob sua orientação, afirmando haver bom entendimento pessoal e intelectual entre ele e o senhor, o que certamente tornaria possível a orientação em conjunto, como de fato aconteceu. Quando o consultei sobre a orientação, o senhor prontamente aceitou, escrevendo-me uma valiosa carta-convite, a qual anexei à documentação do processo seletivo. Uma vez aprovado meu projeto de pesquisa pela comissão mista composta por representantes do Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciou-se o longo processo de minha preparação, de vários meses, até chegar o tão esperado dia em que o conheci, em plena sala de aula, no seminário sobre filosofia prática antiga, com foco em Sócrates, Platão e Aristóteles, que o senhor ofereceu no semestre de verão de 1998.

Lembro-me bem dos detalhes. O senhor entrou na sala de aula vestindo uma camisa cor vinho, coberta por um elegante paletó social, esverdeado escuro. A sala de aula estava repleta de estudantes, frequentando níveis diferentes, alguns iniciantes de graduação e outros já em fase de elaboração final da tese de doutorado. Esta mistura entre níveis chamou imediatamente minha atenção, sendo algo novo para mim, uma vez que praticamente inexistia na academia brasileira, a qual fazia distinção rígida, ao menos na maioria das universidades, entre estudantes de graduação e de pós-graduação. Naquele tão esperado dia do início de seu seminário, eu havia sido conduzido até a sala por Jürgen Lachmann, seu auxiliar durante muitos anos, conhecido por receber bem os inúmeros doutorandos brasileiros, que já haviam feito o doutorado sob sua orientação. Jür-

gen não mediu esforços para me situar no novo ambiente que eu deveria aprender a habitar e, como bom guia conduzindo bem o viajante em terras estranhas, ofereceu-me valiosas informações sobre o funcionamento da Universidade, das aulas e dos seminários, não escondendo sua profunda admiração por seu orientador espiritual, o professor Schmied-Kowarzik.

Quando o conheci nesta época, professor Schmied-Kowarzik, o senhor era o professor mais antigo do curso de filosofia, faltando-lhe poucos anos para alcançar sua aposentadoria. Portanto, o senhor já tinha atrás de si uma sólida carreira acadêmica, marcada por intensa pesquisa e publicação, intercâmbio internacional com pesquisadores de vários países e continentes e, acima de tudo, a cortesia amável e elegante no trato de seus estudantes, independentemente de serem ou não alemães. De seu amplo pensamento voltado para várias áreas do conhecimento e abarcando muitos problemas, o que me atraiu, desde o início, foi sua defesa do primado da filosofia prática, ou seja, da práxis, tanto no sentido filosófico como pedagógico. Mesmo diante de minhas dificuldades iniciais com a língua alemã, eu tive o privilégio de desfrutar, progressivamente, da enorme sabedoria do pesquisador experiente e de seu senso formativo e humano. Eu diria, hoje, que o senhor parece como “um pensador moderno de alma antiga”, convencido de que a *Bildung* é uma incansável conversão interna (*periagogê*), não alcançada nem pelo conhecimento teórico (*episteme*) e nem pela habilidade do saber-fazer (*techne*), mas sim pela práxis humano-social. Em sua concepção, a práxis revolucionária implica, primeiramente, a autotransformação dos sujeitos vivendo socialmente e interagindo dialógica e conflitivamente uns com os outros. É uma práxis formativa porque exige o cultivo da interioridade e o enfrentamento consigo mesmo, com a propensão à maldade que vem incorporada no amor excessivo por si mesmo (Rousseau e Kant).

Seus seminários sobre filosofia prática me marcaram sob vários aspectos, instigando-me até hoje. Eu ouvia atentamente sua fala suave e va-

garosa, procurando anotar tudo em alemão, circulando as palavras com outra cor, que julgava mais importantes e que mereceriam ulterior aprofundamento. Ao voltar para casa, caminhando meditativamente ao longo do pequeno riacho Ahne, observando os marrecos que nadavam suavemente e, chegando em casa, depois de uma breve pausa, relia, na companhia de bons dicionários, o texto debatido em aula, buscando reconstruir o conteúdo, confrontando-o com a compreensão surgida de minha releitura individual do texto. Às vezes, relia-o em voz alta, para ouvir minha própria voz e melhorar minha dicção alemã, procurando amenizar um pouco o inconfundível sotaque brasileiro, próprio de alguém que aprende um idioma estrangeiro em idade adulta. A leitura prévia dos textos antes de cada aula, a escuta atenta da fala do professor e os apontamentos detalhados tornaram-se exercícios formativos importantes para o domínio do idioma alemão e, especialmente, do vocabulário filosófico. Aos poucos, fui inventando uma maneira própria e disciplinada de estudo, a qual se mostrou decisiva na hora de escrever em alemão a própria tese. Encontrei, em meu processo de estudos – e isso eu preciso lhe confessar agora –, a liberdade de trabalho e investigação que só é possível em um contexto de ensino universitário democrático, no qual o orientador busca encontrar o tênue equilíbrio entre conduzir o orientando e deixá-lo seguir por conta própria. Eu penso, neste sentido, que conduzir (orientar) e deixar acontecer é o núcleo da tensão que constitui o próprio processo de formação e que está presente em todo o agir educacional que visa à liberdade. Como defensor da filosofia prática e como herdeiro da *Bildung* clássica, o senhor não só tinha clareza sobre tal tensão, como buscava exercitá-la em sua prática docente e investigativa.

Não posso negar que minha postura disciplinada de estudos descrita acima é herança da práxis pedagógica de Elli Benincá, professor da Universidade de Passo Fundo (Brasil), que dedicou sua vida à formação de jovens estudantes. Com ele eu tive o privilégio de trabalhar junto,

inicialmente, como seu bolsista de iniciação científica na graduação do curso de Filosofia e, depois, como seu colega na mesma Instituição. O professor Benincá trazia consigo muitos aspectos formativos da tradição pedagógica ocidental, sofrendo inspiração, principalmente, de Sócrates, Agostinho e Paulo Freire. Neste contexto, sua pedagogia do diálogo primava pela escuta e pela pergunta, dispondo-se a orientar seus jovens estudantes somente depois de tê-los escutado pacientemente. Sua pedagogia da pergunta nos desconcertava, arrancando-nos de nosso senso comum dogmático e nos descortinando outros novos horizontes. Sua práxis pedagógica baseada no princípio do diálogo em sala de aula era muito exigente (Benincá, 2010): todos nós precisávamos ler previamente os textos em casa, trazer nossos apontamentos individuais e socializá-los no grande grupo, seguindo o debate conduzido pelo próprio professor Benincá. No final de cada aula, todos tínhamos de escrever nossa própria memória, a qual era retomada no início da aula seguinte. Tratava-se, portanto, de uma práxis pedagógica aparentemente simples, mas que respeitava, em seu cerne, os estudantes naquilo que eles são capazes e que podem oferecer de acordo com a condição em que se encontram. Desta forma, a pedagogia do professor Benincá também pressupõe, ao seu próprio modo, o primado da práxis dialógica voltada à emancipação humana.

No exato momento em que decidi escrever-lhe esta carta, retomei alguns de meus apontamentos referentes aos seus seminários sobre filosofia prática, especialmente aquele sobre a filosofia prática grega. Pude constatar, com base nesta retomada, a eficácia do método de estudo por mim seguido, tanto para a memorização do conteúdo, como, sobretudo, para a autodescoberta pessoal de minhas dificuldades, mas também de minhas próprias capacidades. Este exercício de retomada *a posteriori*, acrescido de novas leituras, possibilita-me compreender melhor agora, assim espero, o fio condutor de sua filosofia prática como emancipação humana solidária com a natureza (Schmied-Kowarzik, 2022); ou seja, como uma postura fi-

losófico-pedagógica destinada a enfrentar problemas globais, que atingem o planeta Terra como um todo. Porém, antes de reconstruir este núcleo filosófico-pedagógico de seu pensamento manifestado em seu exercício docente, eu ainda gostaria de narrar, brevemente, algumas outras experiências formativas que dão a ideia de que a *Bildung* é um projeto cultural amplo, abrangendo várias dimensões do agir humano e que acontece socialmente, como experiência prática viva. Neste sentido, reporto-me, brevemente, à sua postura formativa como orientador, aos jantares em sua residência e, por fim, à viagem de seu filho Robin Schmied-Kowarzik ao Brasil, tomando-a como exemplo de uma viagem formativa.

Na medida em que eu compreendi melhor a *Bildung* como projeto educacional integral, visando ao desenvolvimento de todas as capacidades humanas, dei-me conta de que tal projeto, para poder fazer sentido, precisa incorporar-se na prática diária das pessoas e, brotando do cultivo incessante de sua interioridade, provocar transformações em sua própria forma de vida. Sob este aspecto, *Bildung* é práxis, nasce da práxis e a ela retorna constantemente e, precisamente por isso, não pode ser só objeto de discursos teóricos e nem pode se deixar determinar por regras técnicas impostas de fora. A *Bildung* constitui-se, assim, na postura que busca coerência interna entre falar e agir, representada, exemplarmente, pela figura dos grandes filósofo-pedagogos da cultura ocidental, como Sócrates, Sêneca e Agostinho, entre outros. Aqui entra em cena o mestre parresiástico, que possui clareza e autoconfiança sobre seu papel formativo em relação às novas gerações, procurando educá-las por meio de seu próprio testemunho, como prova de vida. Tal postura é marcada pela tensão frequente entre conduzir (orientar) e deixar acontecer; encontrar o momento oportuno para agir constitui o núcleo da própria práxis humana como exercício de formação. Tal postura não constituiria – pergunto-me hoje – o verdadeiro “mistério da formação”, que nasce da sabedoria prática, construída vagarosamente por meio de longa experiência de vida, ba-

seada na sensibilidade humana e no tato pedagógico? Eu tive a felicidade de experienciar momentos genuínos desta práxis formativa em exercício com o senhor e poder desvendar parte deste mistério, tanto nos seus seminários e nas suas orientações, como nas conversas individuais e nos nossos encontros sociais.

Sempre me chamou a atenção o modo como o senhor procedia em nossas orientações individuais, as quais também contavam, geralmente, com a presença de Hans-Georg Flickinger e Heinz Eidam.¹⁸ O senhor nem pode imaginar o quanto eu me preparava previamente para estes encontros e o quanto eu ficava apreensivo antes deles, tendo que ponderar serenamente sobre o grande desafio pessoal e intelectual que tais reuniões significavam para minha pesquisa e para minha própria autoformação. Estar diante de professores alemães experientes, com postura intelectual respeitosa e que levavam muito a sério seus orientandos, exigia muito de mim. Por isso, eu deveria me esforçar para tratá-los com dignidade, e a melhor forma de fazê-lo era me preparar bem previamente. Neste sentido, o texto por mim escrito e que constituía a base de cada encontro passava, antecipadamente, por duas ou três revisões de linguagem, contando também, na sequência, com o olhar filosófico (kantiano) de Heinz Eidam. Suas observações técnicas sobre a terminologia kantiana e sobre o difícil problema da distinção entre fenômeno e coisa em si foram de grande auxílio para a continuidade de minha pesquisa.¹⁹

Os encontros ocorriam normalmente em sua sala, com o senhor abrindo os debates, seguindo a intervenção de Flickinger e Eidam. Havia uma postura dialógica comum entre os senhores que, deixando o ambien-

¹⁸ Heinz Eidam escrevia na época seu trabalho de habilitação sobre Immanuel Kant sob a orientação do senhor. Além de ter atuado efetivamente como coorientador de minha tese, Heinz Eidam tornou-se meu amigo pessoal. Seu trabalho de habilitação foi publicado posteriormente como livro (Eidam, 2000).

¹⁹ Posteriormente, publiquei, juntamente com Heinz Eidam, o livro *Moralidade e Educação em Immanuel Kant* (Dalbosco; Eidam, 2009), dedicando o livro ao senhor.

te mais leve, livrava o doutorando de possíveis coações autoritárias. Quando a conversa iniciava, eu me sentia mais tranquilo porque sabia que os senhores estavam ali não para me examinar, como “inspetores de prova”, mas sim como orientadores de minha própria autoformação. Isso não significa dizer, por outro lado, que não havia críticas pontuais, exigindo-me a reformulação da escrita e de minhas próprias ideias. No entanto, tais críticas vinham acompanhadas de muitas perguntas, as quais já indicavam, por si mesmas, possíveis e novos caminhos de investigação. Lembro-me, neste contexto, de sua pergunta, em um de nossos encontros, sobre o sentido da metáfora “lugar vazio” (*leerer Platz*), empregada por Kant na *Crítica da razão pura*. Aos poucos, fui descobrindo, no decorrer dos anos seguintes, que sua pergunta, aparentemente despretensiosa, tinha muito a ver com sua própria tese do primado da filosofia prática. Por isso, autores aparentemente tão distintos entre si, como Kant e Marx, ocupam lugar de destaque em sua “arquitetônica” filosófica, ou seja, em sua filosofia prática, com claros desdobramentos educacionais e formativos.

Depois de nossos encontros de orientação e com base em leituras posteriores, passei, frequentemente, a me fazer muitas perguntas. No caso específico de Kant, por que é importante deixar um “lugar vazio”, já no interior de seu ambicioso projeto de justificação do emprego teórico da razão pura, para ser preenchido, posteriormente, com o emprego ético e estético da razão pura? Em que sentido a coisa em si (*das Ding an sich*) desempenha o papel de “lugar vazio” e como ela joga a favor de sua própria tese do primado da razão prática? Isso me parece, agora, transcorridos alguns anos, um tema filosófico que nos aproxima, por diferentes caminhos, da noção de práxis formativa. Por isso, justifica meu interesse cada vez maior em compreender sua filosofia prática e a ideia de formação a ela subjacente. Por que precisamos compreender, afinal de contas, quando falamos de educação como formação humana, o que é práxis? De que práxis se trata? Em que sentido tal noção ainda é impor-

tante para impedir o processo de objetificação humana que se intensifica na atualidade?

Assim, o que de fato aprendi no processo de orientação com os senhores? Eu aprendi que saber posicionar adequadamente perguntas e formulá-las de maneira respeitosa constitui o núcleo ético da formação de sujeitos pesquisadores e do próprio processo investigativo e os senhores sabiam exercitar isso com a mestria própria dos bons orientadores. Cabe lembrar, ainda, que tal atmosfera ética não acontecia somente comigo, nos nossos encontros individuais, mas permeava também o Colóquio dos Doutorandos, espaço acadêmico no qual devíamos fazer a defesa pública de nosso projeto de tese, diante de outros professores e colegas. Em síntese, os encontros de orientação, como eram conduzidos pelos senhores, tornavam-se momentos profundamente formativos, pois exigiam de nós, por meio da escuta e da pergunta, o constante exercício de autocrítica, possibilitando-nos, ao mesmo tempo, o confronto com a postura intelectual aberta, dialógica e democrática. Neste sentido, esta experiência deixou claro para mim que orientação formativa é aquela capaz de conduzir à maioria, pois prepara o espírito dos orientandos à resistência contra qualquer tipo de procedimento autoritário e antidialógico.

A *Bildung* é uma práxis viva, que possibilita a socialização amigavelmente conflitiva entre pessoas e culturas diferentes. Esta ideia também se materializou nos jantares ocasionais organizados pela senhora Iris e pelo senhor em sua própria residência, dos quais participavam alguns doutorandos e professores. Conforme o senhor tornou público em várias oportunidades, conheceu Iris von Gottberg em Bonn, na época em que escrevia sua habilitação.²⁰ Na sequência, o senhor casou-se com ela, tiveram três filhos, Anatol Schmied-Kowarzik, Daria Schmied-Kowarzik e Robin

²⁰ Um relato mais detalhado da relação entre Wolfdietrich Schmied-Kowarzik e Iris von Gottberg encontra-se no livro *A caminho de uma "filosofia da práxis"* (Schütz; Flickinger; Maia-Flickinger, 2024).

Schmied-Kowarzik, e vivem juntos há quase 60 anos. Depois de se dedicar intensamente à educação de seus filhos e acompanhar de perto as atividades acadêmicas de seu marido, Iris retomou ativamente suas atividades intelectuais, escrevendo muitos livros literários e assinando-os com seu nome de solteira.²¹ Os memoráveis jantares oferecidos pelos senhores em sua casa eram pensados pela senhora Iris com todos os detalhes possíveis, marcados pelo padrão estético e pelo bom gosto culinário. Nós chegávamos na hora marcada e tínhamos certo tempo de interação entre os convidados, antes de o jantar ser servido. O apartamento de vocês era grande e espaçoso, no qual topávamos com livros espalhados por quase todos os cômodos. Iris fazia questão de ornamentá-lo a rigor, com muitas flores naturais, algumas adquiridas, imagino, junto a pequenos produtores no *Markthalle*. Misturando-se aos livros, as flores provocavam os convidados a pensar, já na entrada do apartamento, sobre o elo estreito entre sabedoria (*Weissheit*) e beleza (*Schönheit*), entre eros e formação. Afinal, livros e flores normalmente são fortes indícios de um lar movido pela força erótica da formação voltada à emancipação humana, de um lar que preza pelo cultivo da interioridade por meio das artes, da música, da poesia, da literatura.

Já ao redor da mesa, o senhor nos saudava cordialmente e Iris se deleitava esclarecendo o cardápio: que iguarias estava nos oferecendo, onde as havia comprado e como havia preparado o prato. Após a refeição, continuávamos conversando animadamente ainda por um bom tempo, tendo sempre os anfitriões ao centro. Os assuntos eram diversos e, como havia a presença de doutorandos brasileiros no jantar, a conversa sobre o Brasil era inevitável, sobre sua cultura, seus costumes e sua culinária. Mas, também, eram inevitáveis os temas filosóficos e, ao ser questionado sobre algum problema referente a este ou aquele filósofo, o senhor, às vezes, se levantava da cadeira, ia até a estante e apanhava um ou outro livro. Tam-

²¹ Um de seus livros publicados foi traduzido recentemente para o português, com título *Da Áustria ao Brasil: Leopoldina, Imperatriz de ampla visão* (Gottberg, 2023).

bém faziam parte da conversa temas culturais mais amplos, como poesia, teatro e música. O que me chamava a atenção, na senhora Iris, é o fato de que ela deixava transparecer, durante os encontros, sua vivacidade e alegria femininas, demonstrando pleno domínio do próprio tempo em que vivia e de suas responsabilidades: como mulher, esposa, mãe, anfitriã e, simultaneamente, como escritora independente. Ler, escrever, meditar e debater parecem ter sido a práxis formativa dos senhores, aliada ao costume de receber bem em casa seus convidados.

Neste contexto familiar, também me chamou a atenção, em nossas conversas, o modo como os senhores se referiam aos seus filhos e quanta dedicação depositaram na educação deles, na perspectiva da formação ampla, profissional e humana. Estas conversas entre nós se intensificaram ainda mais depois que nasceu Ana Katharina, pois tínhamos então uma motivação mais concreta para lhes ouvir. Lembro-me de Iris falando com alegria da educação de Daria Schmied-Kowarzik, do tempo em que ela era pequena, e isso nos levava a pensar, imediatamente, na educação de nossa própria filha recém-nascida. Não poderíamos imaginar, na época, que, com o passar dos anos, Ana Katharina também iria se interessar pela área da saúde, tornando-se médica, do mesmo modo como Daria Schmied-Kowarzik. Eu também admiro o modo como os senhores se relacionam com Robin Schmied-Kowarzik, o filho mais novo, e como tratam de sua deficiência física: uma relação permeada pela tensão entre os cuidados necessários para dar conta de sua deficiência e, ao mesmo tempo, daquilo que precisa ser exigido para torná-lo independente em sua própria condição. Como ser autônomo na deficiência que se tem? – eis uma questão que toca a todos nós, do ponto de vista educacional. Afinal, a *Bildung* nasce do reconhecimento de nossas próprias fragilidades e limitações, sendo ela também o esforço de buscar superá-las na companhia amorosa uns com os outros. Neste sentido, a *Bildung* refere-se, diretamente, à fragilidade da condição humana.

A decisão de Robin Schmied-Kowarzik de visitar o Brasil nos aproximou mais durante alguns meses, no final de 1998 e início de 1999. Uma das condições posta pelo senhor e sua mulher a ele para a viagem foi o estudo do idioma português, ao menos no que dizia respeito ao domínio do vocabulário que tornasse possível sua comunicação com as pessoas sobre coisas cotidianas elementares. Vera foi convidada para auxiliá-lo nesta tarefa, ficando meses exercitando conversações bilíngues (português-alemão) com ele, em encontros semanais. Foi impressionante observar como Robin Schmied-Kowarzik fazia progressos rápidos no domínio do idioma, característica que também é própria de outros estudantes alemães, que já têm diante de si a experiência de estudo de outra língua estrangeira e de viagens constantes para outros países. Depois de ter se preparado, não só com o estudo do idioma, mas também com a leitura da história e cultura brasileiras, Robin Schmied-Kowarzik fez finalmente sua viagem ao Brasil. Na ocasião, o senhor, que o acompanhava, também proferiu uma conferência na antiga Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, com o título *Dialética da práxis histórico-social*, com tradução simultânea de Hans-Georg Flickinger.²² Já no país estrangeiro, Robin Schmied-Kowarzik pôde “se virar” falando português, ao menos sobre coisas cotidianas. Isso ele nos contou depois, orgulhosamente, quando retornou para Kassel.

O caso de Robin Schmied-Kowarzik pode ser tomado como exemplo donexo estreito entre viagem e formação, que é algo muito exercitado na cultura alemã, especialmente no círculo letrado. Entre os livros inspiradores sobre o tema está o famoso *Viagem à Itália (Italienische Reise)*, de Johann Wolfgang von Goethe (2017). Nele, Goethe exercita seu profundo e minucioso senso de observação, no caso específico, da flora, da fauna, da cultura, com destaque especial para a arte (arquitetura, música e pintura) e, obviamente, também das pessoas. Ele esteve na Itália entre setembro

²² A referida conferência encontra-se publicada em português (Schmied-Kowarzik, 2002, p. 29-45).

de 1786 e abril de 1788 e seus relatos mostram o encontro entre a cultura alemã e a italiana sob vários aspectos, além de permitirem um mergulho na antiguidade romana: nestas viagens, Goethe descobre *in loco* o mundo romano antigo. Podemos imaginar o quanto seu profundo senso de observação da história e da cultura romana foi importante para sua concepção original da *Bildung* como campo de forças (Dalbosco, 2019, p. 52).

A estas experiências de viagem, a clássica de Goethe e a do jovem Robin Schmied-Kowarzik, somam-se as próprias viagens que o senhor fez para vários países, como Brasil e Estados Unidos da América. Na verdade, eu sempre tive muita curiosidade de ouvir suas impressões sobre o Brasil, sobre as universidades brasileiras e sobre nossa cultura; parte disso, o senhor relata no longo diálogo-entrevista que abre nosso livro (primeiro capítulo). Se o senhor me permitir, eu ainda gostaria de me ater um pouco mais sobre a viagem de Robin Schmied-Kowarzik, pois ela serve como uma boa ilustração do nexos geral entre viagem e formação, ao menos em três aspectos. O primeiro aspecto da viagem envolve a preparação, no sentido da leitura sobre a história e a cultura do país e do estudo mínimo de seu idioma oficial. Este aspecto é muito indicativo da ideia de formação como preparação, que recebemos como herança da *paraskeuê* grega: formar-se tem a ver com o modo de viver cultivado que se assemelha com a filosofia como forma de vida (Hadot, 2005). O segundo aspecto é a própria viagem em exercício, quando se chega ao lugar de destino e se é acometido pelo sentimento de estranhamento, que impulsiona descobertas, sobretudo, de acontecimentos e coisas até então desconhecidas. Este aspecto abarca o estranhamento, a descoberta e a imprevisibilidade, os quais são traços constitutivos da ideia de formação. Por fim, o terceiro aspecto consiste no autorrelato da viagem, que exige meditação e, tomando a si próprio em pensamento, consiste na reflexão da experiência realizada. Embora a reflexão está presente nas três etapas, é na última, no retorno para o lar, que ela aparece de maneira mais saliente, uma vez que é aí onde aparece o pensar vagaroso sobre o aconte-

tecido. Em síntese, estes três aspectos deixam claro que viajar é formar-se (*Reisen ist sich zu bilden!*)

O primado da filosofia prática e seu respectivo ideal formativo

Professor Schmied-Kowarzik, eu procurei pensar até agora como sua filosofia prática se exercita vivamente enquanto formação, tomando como referência, primeiro, sua orientação com seus doutorandos, muitos deles brasileiros, e, na sequência, o modo hospitaleiro com o qual o senhor e Iris nos recebiam em sua casa, para, por fim, referir a viagem de Robin Schmied-Kowarzik ao Brasil. Estes são alguns dos exemplos de sua práxis formativa em exercício e, certamente, eu ainda poderia me referir, nesta carta, a muitos outros. Contudo, o que escrevi é suficiente para pensar que cada cultura, com seu respectivo *ethos*, também possui sua práxis específica, ou seja, sua própria formação cultural (*Bildung*). Reconhecer isso é importante para poder afirmar que não há uma cultura superior em relação à outra, que a autorizaria a ditar autoritariamente seu modo de ser e pensar às outras culturas. Neste contexto, regimes políticos totalitários do século XX mostram o quanto é tênue a linha divisória entre civilização e barbárie. Foi considerando precisamente este fenômeno que Adorno concebeu, como tarefa principal da *Bildung*, impedir que Auschwitz se repita (Adorno, 1971). O que me preocupa aqui, no âmbito deste problema, é o modo como a necessária crítica ao totalitarismo pode escorregar facilmente para o relativismo cultural. Como resistir ao totalitarismo sem cair no relativismo? Se referências normativas são importantes, como construí-las respeitando a diversidade cultural? Penso que a participação dialógica no espaço público é um critério importante para evitar o espírito do vale tudo.

Depois deste breve itinerário da *Bildung* viva, volto-me, agora, sob o aspecto filosófico-formativo, para o coração desta primeira carta, a saber,

à ideia de filosofia prática e seu respectivo ideal de *Bildung*, que o senhor defende há décadas. Vou regressar, brevemente, ao seminário sobre filosofia prática antigo ministrado pelo senhor naquele saudoso semestre de verão de 1998, com foco em Sócrates, Platão e Aristóteles. Em que sentido cada um destes pensadores contribui para sua tese do primado da filosofia prática? Que noção de práxis formativa deriva deles? Revisitando meus apontamentos da época, encontro neles o destaque dado pelo senhor a Platão, porque vê no pensamento deste filósofo o primado da práxis, isto é, da pergunta pelo sentido ético-político de nossa humanidade no mundo. Este problema já aparece no questionamento socrático das virtudes humanas, sobre o que elas são e por que os seres humanos precisam agir de acordo com elas. Em síntese, Sócrates pergunta insistentemente: por que precisamos ser corajosos, piedosos, sábios, justos e prudentes? O senhor distinguiu, na época, entre três níveis “discursivos” dos diálogos socráticos: o nível elêntico, o dramatúrgico e o propriamente formativo, que derivou de sua interpretação do primado da práxis em Sócrates. Assim, o aspecto interessante das perguntas socráticas não reside, segundo sua interpretação, no exercício lógico-argumentativo, mas principalmente na tomada de consciência sobre a dimensão existencial da condição humana, condição que se encontra na maioria das vezes subjacente ao próprio nível da argumentação lógica. Ora, é o questionamento acerca das virtudes que faz brotar a dimensão ético-política do agir humano, ou seja, sua questão propriamente existencial. Por isso, não é nem pela *episteme* e nem pela *techne*, mas sim pela *práxis* que a condição humana se confronta consigo mesma em sua dimensão existencial (ético-política). Neste contexto, assim concluía o senhor, o primado da práxis não significa outra coisa senão abrir a cada ser humano a perspectiva ético-política de seu próprio agir.

Sobre sua interpretação de Platão, impactou-me, durante o referido seminário, seu esforço para mostrar – contrariamente a muitas interpretações –, que Platão não é defensor da ideia do bem residindo no mundo

inteligível e, menos ainda, o filósofo comunista totalitário. Ele defende, na *República*, “um ente comunitário justo”, que depende da *periagogê*, ou seja, da conversão ética em direção à ideia do bem que repousa na interioridade de cada ser humano. Virtuosos são todos os seres humanos capazes de empreender tal guinada para o ético. Numa conferência proferida no IAG – *Philosophie*, em 1997, no âmbito do Ciclo de Palestras *Techne* em Platão, o senhor resumiu, de maneira clara, sua posição do seguinte modo:

Mas nunca encontraram a ideia do bem fora de si mesmos, pois a conversão é para o interior, visto que a ideia do bem nada mais é do que a exigência do propriamente ético, e este cada um só pode encontrar dentro de si mesmo (Schmied-Kowarzik, 2002, p. 26).

Portanto, segundo sua interpretação, Platão defende o ente comunitário justo que pode ser alcançado, mas nunca de maneira definitiva, pelo processo de formação (*periagogê*), o qual exige a guinada ética no modo de vida de cada sujeito. Como é uma guinada que não acontece no âmbito da *episteme* e nem da *techne*, ela depende do primado da *práxis*. Em síntese, sem a formação do ponto de vista ético, não há descoberta da ideia do bem e, na ausência de tal descoberta, não pode haver transformação no modo de vida dos sujeitos. Contudo, e aqui repousa sua tese principal, a formação ética depende da *práxis* e só pode acontecer por meio dela. Como não poderíamos nos encantar pelo primado da *práxis*, depois de uma leitura assim, feita pelo senhor, dos diálogos socráticos e da *República* de Platão?

Depois de Sócrates e Platão, o que eu anotei sobre Aristóteles? O senhor concentrou sua fala especialmente sobre o livro VI da *Ética a Nicômacos*. Neste contexto, são dignas de nota as indicações de fontes primárias e secundárias que o senhor nos ofereceu, atualizando-nos sobre algumas pesquisas alemãs especializadas sobre o tema, cabendo destaque, entre elas, para Bien (1973), Gigon (1975) e Jaeger (1955). Como fonte principal, o senhor nos indicou a tradução para o alemão da *Ética a Nicômacos*, feita por Olof Gigon, o qual também escreveu uma longa introdução, adicio-

nando muitos comentários em notas sobre as passagens do livro VI. Eu adquirei o livro na época e me pus a lê-lo, imediatamente, adotando a postura de estudos acima indicada: escutando atentamente suas aulas, anotando tudo que podia e retomando o material posteriormente, em casa.

Por que o senhor escolheu o livro VI para seus comentários? Buscando compreender hoje sua escolha, retroativamente, penso que há dois motivos sistemáticos importantes. O primeiro motivo refere-se ao fato de que, neste livro, da *Ética a Nicômacos*, Aristóteles procura justificar o vínculo estreito entre práxis e *phronesis*. A compreensão adequada de tal vínculo depende, em parte, de como a tradução da *phronesis* é feita para o alemão. Eu anotei em aula sua observação quanto à tradução de *phronesis* por *Klugheit*,²³ como faz o próprio Gigon, onde o senhor diz que tal tradução é aceitável desde que se preserve o núcleo do sentido atribuído por Aristóteles ao agir humano, que o diferencia tanto da *episteme* como da *techne*, a saber, *como finalidade da ação que brota da própria ação*.²⁴ Sendo assim, a *phronesis* é um tipo de saber prático que não está sujeito à prova físico-matemática, como a *episteme*, e nem é produtivo, como o saber-fazer técnico. Qual é, então, sua especificidade? Ela é o saber-agir reflexivo que nasce da ação (práxis) e a ela retorna. Por isso, não é a habilidade (sagacidade) que calcula a decisão mais acertada para interesses próprios. Ao contrário disso, a *phronesis* é um tipo de saber-pensar que movimenta o agir ético-político e que está na base da vida comum na pólis. Por acontecer na ação de maneira reflexiva, a práxis como *phronesis* se volta contra qualquer forma de objetivação, resistindo às regras coercitivas impostas

²³ Werner Jaeger (1955) traduz *phronesis* por "sittliche Einsicht"; no contexto francês, Pierre Aubenque (2003) traduz por "prudence"; no contexto anglo-saxônico, William David Ross (1987) por "practical wisdom".

²⁴ Gadamer reconhece a dificuldade de traduzir *phronesis* para o alemão na introdução à sua tradução do livro VI da *Ética a Nicômacos*. Por considerar tal dificuldade, além de traduzi-la por racionalidade prática, ele também emprega a palavra "conscienciosidade" (*Gewissenhaftigkeit*), visando a assegurar a consciência ética que brota da ação e que se refere à dimensão deliberativa do agir humano (Gadamer, 1998, p. 14).

de fora. Aristóteles parece dar aqui um passo importante em relação à história da filosofia anterior, na medida em que diferencia práxis tanto de *episteme* como de *techne*, atribuindo-lhe especificidade própria. Sobre isso, eu lhe perguntaria hoje: esta conquista de Aristóteles não o torna um autor mais importante do que Platão para seu próprio objetivo de justificar o primado da filosofia prática? Não encontraríamos em Aristóteles uma ideia mais “concreta” e menos “abstrata” (idealista) de formação humana?

Imagino que o segundo motivo que lhe tenha conduzido à escolha do livro VI diz respeito ao fato de que o próprio Aristóteles serve como contraexemplo intuitivo à sua defesa do primado da filosofia prática. Depois de ter justificado a especificidade da práxis ao longo do livro VI da *Ética a Nicômacos*, e de tê-la diferenciado tanto da *episteme* e da *techne* como da própria sabedoria filosófica, Aristóteles conclui o livro VI com a seguinte e desconcertante afirmação:

Contudo, a *phronesis* [a práxis] não é superior à sabedoria [Sophie]; ela não implica a parte mais elevada da alma, como tampouco a medicina é superior à saúde. Com efeito, a medicina não dispõe da saúde, mas sim cuida dos meios para assegurá-la, pois, suas prescrições tem como meta a saúde, porém não a comanda. Dizer que a sabedoria está subordinada à *phronesis* equivaleria a dizer que a política dá ordens aos deuses, com o pretexto de que ela ordena tudo o que ocorre na cidade (Aristóteles, EN 1144 b35).²⁵

Há várias questões implicadas nesta passagem que merecem aprofundamento: por que a sabedoria filosófica é superior à *phronesis*? No que tal sabedoria se diferencia da *episteme* e da *techne*? Sendo subordinada à sabedoria, a *phronesis* não corre o risco de perder sua própria especificidade? Lembro-me que debatemos algumas destas questões em sala de aula e, depois, em algumas conversas individuais. Eu penso que um aspecto importante para o seu projeto de defesa do primado da filosofia prática refere-se à possibilidade de reter a especificidade concedida por Aristóteles

²⁵ Traduzi esta passagem para o português, baseando-me na tradução do grego para o alemão feita por Olof Gigon (Aristóteles, 1998).

à práxis humana, mas recusando a subordinação aristotélica da filosofia prática à filosofia teórica. Contudo, como isso seria possível? O que eu considero mais importante, neste contexto, é colocar em diálogo esta herança aristotélica da especificidade do agir humano com a própria filosofia prática defendida pelo senhor, de matriz nitidamente kantiano-marxiana. Sobre isso, eu me pergunto: não há uma ideia genuína de formação na práxis aristotélica que se torna indispensável para fazer frente à alienação, visando à própria emancipação humana? O tema da alienação humana vinculada à teoria do trabalho humano, à práxis revolucionária e à formação emancipadora aparece claramente na interpretação que o senhor faz de Karl Marx (Schmied-Kowarzik, 2018b).

Eu ainda poderia continuar recorrendo a outros apontamentos que fiz de outros seminários seus, especificamente, sobre a filosofia prática kantiana. No entanto, para evitar a extensão excessiva desta minha primeira carta e considerando a importância de Kant à defesa que o senhor faz do primado da filosofia prática, vou comentar, brevemente, dois de seus textos. Nossos encontros de orientação e nossas conversas individuais deixavam-me cada vez mais curioso sobre o lugar que o senhor concedia, em sua interpretação de Kant, à metáfora do “lugar vazio”. Em seu livro *A relação dialética do homem com a natureza* – e esta é minha primeira referência textual –, o foco central é a exposição da relação dialética entre ser humano e natureza em Karl Marx (Schmied-Kowarzik, 2018b). O senhor dedica o primeiro capítulo deste seu livro para investigar o conceito de natureza em Kant e, ao tratá-lo no âmbito da *Crítica da Razão Pura*, recorre ao duplo sentido, negativo e positivo, da coisa em si. Como sentido negativo, a coisa em si significa um conceito limite que indica as possibilidades de uso do entendimento, ou seja, a validade objetiva de seu emprego. Mais interessante é, para sua filosofia prática, o sentido positivo da coisa em si, como o senhor mesmo destaca:

[...] ela [a coisa em si] dá espaço para uma realidade em si não atingível de modo teórico-científico, realidade esta na qual nós, sujeitos de livre decisão, como sujeitos inteligíveis, estamos já sempre fincados no mundo da práxis, sendo assim exigidos (Schmied-Kowarzik, 2018b, p. 28).

Deste modo, o “lugar vazio” é ocupado, ainda no âmbito da *Crítica da Razão Pura*, pela causalidade por liberdade (terceira antinomia), a qual abre a possibilidade, para todos os seres humanos, de decisões livres, que não se deixam sucumbir à força coercitiva da causalidade natural. Encontra-se aí, neste sentido “forte” de liberdade, a origem do emprego prático da razão pura, que é justificado por Kant nas obras seguintes, especialmente, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e na *Crítica da Razão Prática*. O que está em jogo, sobretudo na *Fundamentação*, é o problema da autodeterminação humana por meio da autolegislação da razão prática, exigindo de cada ser humano a capacidade de determinar racional e livremente sua própria vontade. Naquele que eu considero o melhor escrito programático seu sobre o nexos entre filosofia prática e pedagogia, o senhor interpreta a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* nos termos de uma *periagogê*, ou seja, como “autolegislação da razão prática, da qual faz parte, irrenunciavelmente, todo o ser racional enquanto racional” (Schmied-Kowarzik, 2003, p. 69). O aspecto decisivo de sua interpretação, e que tem desdobramentos importantes não só à *Bildung* kantiana, mas também à sua própria noção de práxis formativa, é a ideia de que, para Kant, o ser humano precisa ser concebido sempre como fim e nunca como meio para interesses particulares. A possibilidade de tomar a humanidade como fim encontra-se na razão prática de todo ser racional e Kant justifica isso, assim o senhor acentua, por meio da tese do primado da filosofia prática.

O ponto que me interessa aqui, desta sua interpretação, é que a autodeterminação moral conquistada pelo primado da filosofia prática garante também o exercício da práxis formativa no âmbito da educação

e, especificamente, da pedagogia. Em suas preleções *Sobre Pedagogia* e em outros escritos menores, Kant toma a autolegislação prática como condição de saída da menoridade. Sem ela, o ser humano seria dominado por sua preguiça e covardia, permanecendo no estado de selvageria. A passagem do estado de menoridade para o de maioridade depende, então, de um longo processo formativo, que é provocado pela capacidade de pensar por si mesmo (Dalbosco, 2011a). Não é por nada, neste sentido, que Kant escolhe o *sapere aude* como lema do esclarecimento moderno. Contudo, o nexó estreito entre esclarecimento e formação só é possível mediante o primado da filosofia prática. A *Bildung* também não deixa de pressupor aqui, em certo sentido, a guinada ética dada por cada educando, que depende de sua própria decisão interior, para entregar-se ou não ao processo formativo. Contudo, tal decisão precisa do apoio incondicional do educador (professor), que orienta o educando (aluno), questionando sobre as diferentes possibilidades do caminho a ser escolhido pelo próprio educando.

Professor Schmied-Kowarzik, eu não poderia deixar de me perguntar, neste momento histórico que vivemos, sobre o “efeito concreto”, do ponto de vista educacional, desta grande conquista da filosofia prática kantiana e sobre sua possível atualidade. Em primeiro lugar, aprendemos com autores clássicos, como Kant e Marx, o quanto a formação do espírito investigativo crítico é resultado de muito trabalho vagaroso, que exige paciência e meditação. Esta postura intelectual já possui por si só um efeito concreto, na medida em que se opõe ao imediatismo produtivista e utilitarista que domina o campo educacional contemporâneo, dirigindo, inclusive, as próprias investigações empíricas da pedagogia. Isso tem a ver com a forte recusa de ir aos fundamentos, de buscar a raiz de nossos problemas – papel que o diálogo entre filosofia e pedagogia pode desempenhar. Em segundo lugar, no caso específico de Kant, sua luta contra o obscurantismo da época e sua crítica contra a preguiça e a covardia que

caracterizam a condição humana ainda são atuais, uma vez que, no contexto de predomínio da cultura digital e das *fake news*, tais características antropológicas negativas só têm aumentado. Por isso, a coragem do *sapere aude* ainda é uma grande exigência dos tempos atuais, que precisa nortear os currículos e os diferentes planos de ensino.

Em suas reflexões sobre Kant, a referência a Jean-Jacques Rousseau foi constante. Isso se deve, segundo interpreto, a duas razões bem definidas: em primeiro lugar, porque Rousseau é um dos primeiros críticos culturais a denunciar o artificialismo das relações sociais da nascente burguesia e a alienação e exploração humanas dela resultante; em segundo lugar, pelo fato de Rousseau ter esboçado em seu romance de formação *Emílio*, de maneira inteiramente nova, a “dialética do processo educacional”, que visa à autonomia do educando. Como crítica à educação bárbara de sua época, acusando-a de corromper o mundo infantil, o pensador genebrino afirma, como condição decisiva da educação para a maioria, que o processo formativo deve iniciar pela experiência cultural de mundo do educando. Esta guinada para a cultura do educando exige do educador a atenção no próprio interesse de seu educando, levando o próprio educador a se colocar seriamente a pergunta sobre o modo como ele poderia contribuir na ampliação de horizontes do seu educando. Tenho a impressão que Rousseau torna-se, neste contexto, duplamente indispensável para seu projeto de práxis formativa: primeiro, por ter defendido a autoatividade livre do educando como ponto de partida do processo formativo; segundo, por ter colocado a educação natural como base da educação ética e política. Em síntese, o projeto de educação natural esboçado por Rousseau ao seu aluno fictício Emílio serve como bom exemplo a favor da possibilidade de entrelaçamento entre filosofia prática e práxis formativa, considerando seriamente a natureza em sua própria perspectiva, como *natura naturans*.

Embora eu já tenha me alongado excessivamente nesta carta, não posso concluí-la sem antes dizer algo sobre Karl Marx, inegavelmente, o

filósofo mais importante para a filosofia prática que o senhor insiste em manter viva. Marx talvez tenha sido o pensador sobre o qual o senhor mais leu e escreveu e, por isso, as referências textuais aqui são muitas. De acordo com o fio condutor desta minha primeira carta, algumas perguntas são inevitáveis: em que sentido a filosofia da práxis de Marx avança em relação à noção aristotélica de práxis e à defesa kantiana do primado da filosofia prática? Em que sentido a noção marxiana de práxis fortalece sua defesa, elaborada há décadas, desde a época de sua habilitação em Bonn e de seu posterior trabalho na Universidade de Kassel, do primado da filosofia prática? O que permanece ainda de vivo no pensamento filosófico-pedagógico de Marx depois do “pós-comunismo”, marcado por tempos cada vez mais neoliberais, de forte destruição ambiental e de extremos climáticos? Essas e outras questões certamente mantêm viva a chama de nosso diálogo na perspectiva do projeto de formação alicerçado na filosofia prática. Sob este aspecto, considero que suas investigações trazem uma contribuição intelectual importante ao pensamento crítico voltado à emancipação humana.

Nestes últimos anos, o senhor ocupou-se, intensivamente, com o trabalho de revisão de algumas de suas obras já publicadas, incluindo, entre elas, as que se referem a Karl Marx (2018b e 2019b). Contudo, o senhor também escreveu uma nova obra sobre este pensador, com o sugestivo título *Práxis solidária em aliança com a natureza. A filosofia da práxis dialética de Marx para o século XXI* (Schmied-Kowarzik, 2022). Há o visível esforço seu, ao longo dos nove capítulos deste livro, para justificar a relevância do pensamento de Marx – considerado pelo senhor de modo algum um cachorro morto! –, tomando-o como referência para pensar problemas atuais, entre os quais, as questões climático-ambientais. O sétimo capítulo deste seu livro chamou-me especialmente a atenção por conter um resumo preciso de três dimensões importantes do pensamento marxiano: a filosofia como crítica transformadora; a dialética histórico-materialista como funda-

mento e; por fim, a teoria negativa do valor mercadoria. Estas três dimensões não constituem, simultaneamente, a noção tripartite de práxis: como ação política transformadora; como postura histórico-dialética e, por fim, como crítica à economia política? Como se relacionam entre si estas três partes e de que modo elas sustentam o processo de formação considerado como emancipação humana são questões que cruzam todas as suas investigações sobre a filosofia prática de Karl Marx. Questões que lhe dão força intelectual, ética e política, para continuar defendendo a filosofia prática como fundamento da educação crítica emancipadora.

Mesmo que sua defesa da práxis marxiana seja acompanhada por justificativa consistente, eu me questiono se a atualidade do pensamento de Marx não depende também de uma investigação mais detalhada do neoliberalismo contemporâneo. As formas de alienação e de exploração não teriam se modificado consideravelmente? É assustador o modo como o neoliberalismo coloniza a cultura e a educação contemporâneas e, ao invadir a própria “alma” dos sujeitos contemporâneos, transformá-los em empreendedores individualistas de si mesmos. Como consequência, resulta a intensa economicização da educação, o enfraquecimento de experiências formativas solidárias existentes no interior da escola e da universidade, as quais são empurradas cada vez mais na direção do individualismo possessivo. Estas novas formas de exploração também intensificam o aquecimento global e a destruição ambiental e as consequências disso experienciamos já há décadas, com secas e enchentes acontecendo ao redor do mundo. É a vida dos extremos que se mostra também enquanto aumento da pobreza e da desigualdade social. Por isso, reatualizar a perspectiva crítica e emancipadora de Marx implica considerar este novo cenário contemporâneo, no qual escola e universidade são transformadas em empresas e professores e alunos em sujeitos empreendedores de si mesmos. Isso nos faz pensar, de maneira mais detida, sobre o que estamos fazendo com nosso Planeta e do quanto pre-

cisamos construir, urgentemente, novas políticas ambientais, capazes de conduzir a novas formas de vida sustentáveis.

No dia 10 de dezembro de 2001, eu fiz a defesa final de minha tese no Instituto de Filosofia da Universidade de Kassel; no dia 21 do mesmo mês retornamos, Vera, a pequena Ana Katharina e eu para Passo Fundo. Já no ano seguinte, retomei meu trabalho na Universidade de Passo Fundo e ingressei, simultaneamente, no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, no qual me encontro trabalhando até hoje. Desde então, ministrei vários seminários sobre Filosofia da Educação e publiquei livros, capítulos de livros e ensaios, possuindo, como uma das referências temáticas, o diálogo com a *Bildung* alemã clássica. Também orientei alunos e alunas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, dos quais muitos atuam no ensino superior e, outros, em escolas públicas de várias regiões do país. Neste mesmo contexto, firmamos, ainda em 2001, o convênio de mútua cooperação internacional entre as duas universidades, coordenado por Hans-Georg Flickinger, Heinz Eidam, por mim e, posteriormente, também por Dirk Stederoth. No âmbito do referido convênio, organizamos vários seminários internacionais sobre filosofia e educação e realizamos várias edições do Colóquio Internacional sobre *Bildung*. O senhor participou de muitas destas atividades, com destaque para sua produção na primeira publicação (Schmied-Kowarzik, 2003, p. 29-45 e p. 60-83) e na última, na qual o senhor prestou bonita homenagem aos 80 anos de seu amigo de longa data, Hans-Georg Flickinger (Schmied-Kowarzik, 2024, p. 60-69).

Professor Schmied-Kowarzik, eu teria ainda outros temas para conversar com o senhor e poderia continuar acrescentando muitas outras páginas a esta primeira carta. Contudo, vou finalizá-la com o sincero reconhecimento, depois de ter recuperado a memória de algumas experiências formativas, sobre o quanto aprendi com o senhor, tanto intelectual como humanamente. Com seu testemunho, o senhor foi, em Kassel, não só para

mim, mas também para inúmeras outros doutorandos, alemães e estrangeiros, o mestre da práxis formativa. Por ter me aceito como doutorando, no longínquo ano de 1997, e por ter me acompanhado até os dias de hoje, presto-lhe meu profundo reconhecimento.

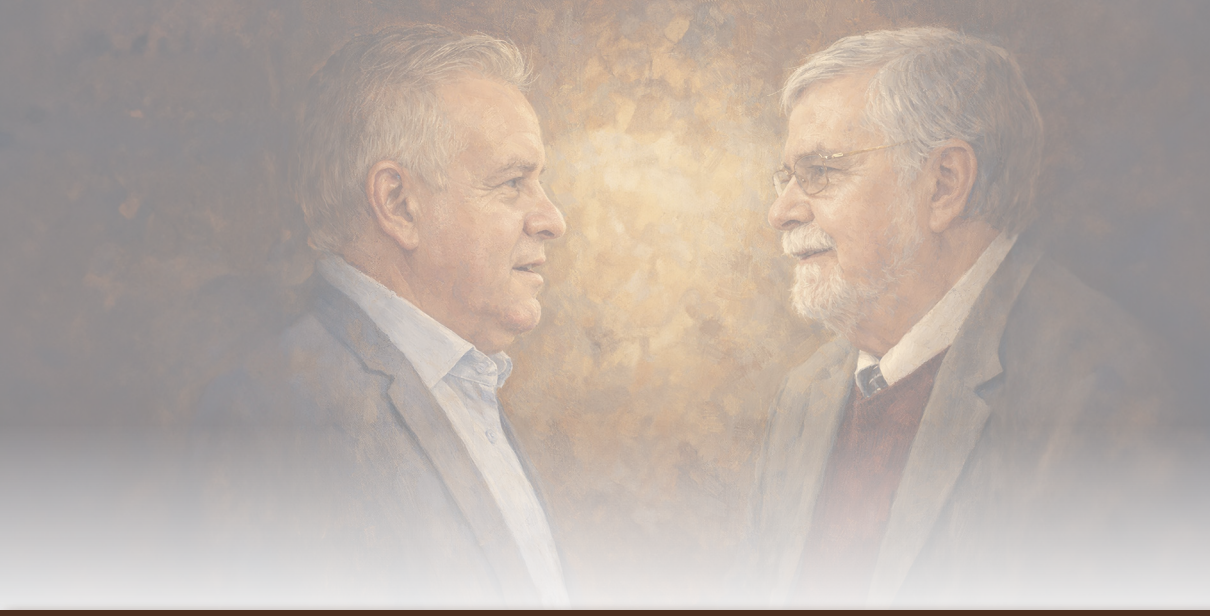
Despeço-me do senhor com saudações fraternas, estendendo-as também para toda sua família.

Fico no aguardo ansioso de sua resposta.

Professor Claudio A. Dalbosco²⁶

Passo Fundo, janeiro de 2025.

²⁶ Doutorado em filosofia pela Universidade de Kassel (Alemanha); pós-doutorado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP-SP); professor titular da Universidade de Passo Fundo (UPF), atuando nos cursos de graduação em Filosofia e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UPF); autor de inúmeras publicações nacionais e internacionais em periódicos, livros e capítulos de livros.



Terceiro capítulo

Primeira carta de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Prezado Professor Claudio Dalbosco!

Obrigado por sua carta detalhada, cuja primeira parte traz de volta muitas lembranças de nosso primeiro encontro em Kassel, da época em que o senhor estava trabalhando em sua tese de doutorado, e dos encontros e jantares que fizemos juntos em nosso apartamento na Goethestraße, em Kassel. Isso também me evocou impressões e experiências daquela época, por volta da virada do século, especialmente porque o senhor foi um dos doutorados mais meticolosos e determinados, que me fez perguntas sobre a *Crítica da Razão Pura* de Kant com uma persistência incansável, de modo que eu sempre tive que me preparar bem para nossas discussões, a fim de ficar por dentro do debate. No final de 2001, o senhor defendeu brilhante-

mente sua tese em filosofia, que foi publicada com o título *Ding an sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant (Coisa em si e fenômeno: perspectivas do idealismo transcendental em Kant)*, em 2002, na renomada editora filosófica Königshausen & Neumann, de Würzburg. Mesmo após o seu retorno ao Brasil, nossos contatos por meio de cartas e envio de escritos não cessaram, na verdade, até aumentaram recentemente por meio de projetos conjuntos, porque estamos ligados por ideias filosóficas e pedagógicas comuns, como o senhor menciona na segunda parte de sua carta, de que tentarei tratar a seguir.

Suas considerações se concentram em três tópicos principais, com três grupos de perguntas que giram em torno de um tema principal comum: o que significa uma filosofia pensada na perspectiva da primazia da práxis e como a pedagogia como disciplina científica se relaciona com isso? Todas as suas perguntas individuais são sistemáticas, específicas e, ao mesmo tempo, questões histórico-filosóficas sobre a antiguidade grega, sobre Immanuel Kant e seu contexto, bem como sobre Karl Marx e seus sucessores pedagógicos, mas, em última análise, elas também estão relacionadas com problemas de nosso tempo. Tomei a liberdade de enfatizar algumas de suas perguntas a fim de a elas responder – em parte também com recurso a observações minhas anteriores –, em uma cadeia de argumentação histórico-sistemática, cujo objetivo é permitir que a atualidade dessa linha de tradição apareça em seu vigor.

Sobre a antiguidade grega

Sobre Sócrates

Dalbosco: “Vou regressar, brevemente, ao seminário sobre filosofia prática antiga ministrado pelo senhor naquele saudoso semestre de verão de 1998, com foco em Sócrates, Platão e Aristóteles [...]. Assim, o aspecto interessante das perguntas socráticas não reside, segundo sua interpretação,

no exercício lógico-argumentativo, mas sim na tomada de consciência sobre a dimensão existencial da condição humana [...]”.

Em primeiro lugar, gostaria de salientar que conhecemos a figura filosófica que chamamos de Sócrates exclusivamente pelo jovem dramaturgo e filósofo Platão, embora Xenofonte, por exemplo, e muitos outros ouvintes dos discursos de Sócrates, tenham nos transmitido uma imagem diferente, de um professor de moral sóbria. Platão, no entanto, retrata um Sócrates filósofo que nunca diz positivamente o que deve ser entendido por uma determinada virtude – coragem (*andreia*), prudência (*sophrosynē*), justiça (*dikaiosynē*) e reverência (*hosiotēs*) –, mas que apenas demonstra negativamente que suas opiniões originalmente expressas não são capazes de satisfazer a virtude em questão. Todos os diálogos sobre virtude, portanto, terminam de forma negativa e, ao mesmo tempo, eles transmitem uma mensagem positiva, pois concluem com um convite aos ouvintes para que não parem de procurar dentro de si mesmos uma definição de virtude. Isso demonstra aos ouvintes que a definição de virtude não pode ser alcançada por meio de conceito baseado no conhecimento, mas que se encontra no âmbito prático, no qual cada um só pode encontrar dentro de si mesmo.

Em diálogos um pouco posteriores, Platão também justifica até que ponto a prática pedagógica (formativa) se baseia na arte dialética da conversação (*dialektiké*). No diálogo *Menon*, Platão mostra como Sócrates é capaz de extrair a derivação do teorema matemático de Pitágoras de um escravo ignorante, simplesmente fazendo desenhos geométricos na areia e fazendo perguntas habilidosas, como se fosse um conhecimento inerente a todo o ser humano que requer apenas lembrança (*anamnesis*). O verdadeiro *insight* não pode ser instilado no adolescente a partir de fora, mas deve ser obtido a partir de dentro. No *Menon* de Platão, o teorema matemático simboliza apenas o conhecimento da virtude, uma consciência moral e prática adormecida em todo adolescente, que só precisa ser habilmente levada ao discernimento e à determinação pelo educador.

Do ponto de vista do educador, isso requer a arte da maiêutica – como Platão faz com que Sócrates explique alegoricamente no *Teeteto*. Para descrever suas ações pedagógicas, Sócrates se refere à profissão de sua mãe como parteira, pois, assim como ela apenas auxilia o parto, ele só ajuda seus jovens interlocutores a chegarem a seus próprios *insights* e intenções. A prática pedagógica não é uma *techné*, no sentido de um ofício unidimensional por meio do qual um objeto é moldado, mas sim uma práxis interpessoal, por meio da qual o educador precisa ajudar o educando a ser educado e a se tornar sujeito de seu próprio processo educativo. Enquanto o educador faz isso, ele próprio se educa, porque sempre aprende algo com o educando. Não apenas a práxis pedagógica é um processo dialético, mas também a reflexão pedagógica relacionada a ela, ou seja, a pedagogia como uma teoria relacionada à práxis, porque ela também se move dentro dessa prática dialética, ao tentar conduzir o pedagogo (em perspectiva) dialeticamente em direção à sua própria práxis pedagógica. No entanto, isso nunca é feito por meio da comprovação do conhecimento (*epistemē*), mas o pedagogo mais experiente só pode tentar mostrar ao pedagogo em formação o caminho como uma “placa de sinalização” (*Menon*), por meio de sua opinião autoconfiante (*orthē doxa*).

Sobre Platão

Dalbosc: “Sobre sua interpretação de Platão, impactou-me, durante o referido seminário, seu esforço para mostrar – contrariamente a muitas interpretações –, que Platão não é defensor da ideia do bem residindo no mundo inteligível e, menos ainda, o filósofo comunista totalitário [...]”.

Em seus diálogos posteriores, Platão não apenas estende o problema pedagógico à prática política no sentido mais amplo, ou seja, a toda a dimensão da práxis social, mas também eleva a dialética ao centro de sua filosofia, conforme o primado da práxis. Platão provavelmente desenvolve isso de forma mais impressionante na *República*. Infelizmente, esta

importante obra de Platão, que é composta de vários diálogos, tem sido grosseiramente mal compreendida, repetidas vezes no decorrer da história da filosofia ocidental. Na *República*, Platão não tenta construir, de forma alguma, um comunismo militar como o estado ideal, mas exercita nela a crítica às formas existentes de constituição da pólis grega, uma vez que considera tais formas como distantes do ideal de uma pólis justa. Ao revelar os males fundamentais da práxis política, Platão procura sondar as possibilidades de uma mudança fundamental (*metabolé*) em direção a um estado justo.

Já na magnífica primeira metade do segundo livro da *República*, em que Platão finalmente renuncia ao método socrático apresentado no primeiro livro – no qual oferece tratamento negativo à virtude da justiça –, ele faz com que seus dois irmãos, Glaucon e Adimantos, desafiem Sócrates a finalmente apresentá-los à ideia de justiça de maneira positiva. Para compreender adequadamente sua linha de pensamento, deve-se – após ter tomado nota do esboço de toda a obra em seus 10 livros – começar pelos livros oito e nove, que representam uma grande crítica às constituições injustas das pólis gregas existentes, uma vez que essas, sejam elas oligárquicas, timocráticas, democráticas ou tirânicas, são sempre guiadas pela busca descontrolada da honra, da ganância pelo dinheiro, da liberdade arbitrária e da obsessão pelo poder. É somente a partir dessa crítica fundamental às constituições políticas que se torna compreensível a negatividade radical dos experimentos de pensamento apresentados nos livros dois (segunda metade) a cinco (primeira metade).

Para superar os males básicos que dominam os estados de sua época, Platão propõe duas reformas estruturais fundamentais: (1) o banimento do dinheiro da vida da pólis e o estabelecimento de uma comunidade comunista de cidadãos que portam armas e apoiam o estado, e (2) a prevenção da herança de privilégios de uma geração para a seguinte por uma comunidade de mulheres e crianças. Platão não apenas deixa claro, por

meio de exageros irônicos, que não acredita que esses levantes revolucionários sejam viáveis, mas também declara explicitamente, no quinto livro, que deseja apenas expor os males fundamentais desses dois paradigmas, mas não afirma que “é possível que isso realmente aconteça” ou que possa ser realizado (Platon, *República*, 472c - 473a). Há, no entanto, uma terceira mudança revolucionária sem a qual as duas primeiras também não teriam êxito e sem a qual nunca poderia haver uma “superação do mal [atual] para os estados [...e...] nem mesmo para a raça humana”. Essa é a revolução ainda mais improvável de que “ou os filósofos se tornam reis nos estados ou os agora chamados reis e governantes filosofam verdadeira e completamente” (Platon, *República*, 473d). Assim, Platão entende que os reis são os governantes comuns e que os filósofos são homens e mulheres moralmente educados (Platon, *República*, 540c).

Os dois livros seguintes, o sexto e o sétimo, explicam a complexa dialética da práxis pedagógica (formativa) e política, o entrelaçamento da educação pedagógica dos futuros homens e mulheres morais que serão capazes de liderar uma pólis, bem como as estruturas de tomada de decisão política que permitem a nomeação desses homens e mulheres morais para cargos governamentais. Para começar, Platão desenvolve um currículo educacional (formativo), que vai desde a educação artística e visual, passando pelas ciências e técnicas, que, com seus pré-requisitos intelectuais axiomáticos, só têm um escopo limitado, até a mais alta filosofia dialética (*dialektiké epistemé*), com sua visão da mais alta ideia do bem (Platon, *República*, 501 b-e).

O caminho educacional para se tornar um ser humano moral é longo e nem sempre bem-sucedido, mas é possível, e o fator decisivo está em voltar-se (*peragogē*), além de todo conhecimento, para a ideia do bem. Essa ideia do bem – como Platão afirma explicitamente – não pode ser alcançada olhando para o céu, porque todos só podem encontrá-la dentro de si mesmos – diríamos hoje: em sua consciência. No entanto, é muito pouco

provável que os governantes atuais e a massa de cidadãos presos em seus preconceitos ouçam esses homens e mulheres moralmente educados, ou mesmo os nomeiem como seus governantes; é muito mais provável que eles os expulsem de suas pólis ou os matem, como Anaxágoras e Sócrates. No entanto, a filosofia, que está comprometida com a primazia da práxis moral, não pode deixar de enfrentar essa dupla tarefa político-pedagógica: de melhorar as condições sociais imperfeitas.

No *Banquete*, Platão faz com que a sábia mulher Diotima expresse essa mais elevada autopercepção e o mais elevado autocompromisso da filosofia com o primado da práxis na parábola de Eros. Eros tem de mediar entre os mundos de seus pais: por um lado, as magras condições terrenas nas quais ele nasceu e, por outro, o mundo das ideias do verdadeiro, do belo e do bom, em uma dialética incessante de ida e volta, pois essa é a mais alta tarefa da práxis filosófica – educacional e política – para a raça humana na Terra: “Aquele que cria e eleva a verdadeira virtude merece ser amado pelos deuses e, se for qualquer outro homem, certamente também merece ser imortal” (Platon, *Banquete*, 212 a).

Sobre Aristóteles

Dalbosco: Em Aristóteles, “a especificidade” da filosofia prática “consiste no conhecimento reflexivo da ação [*phronesis*] que surge da práxis e retorna a ela. [...] Sobre isso, eu lhe perguntaria: esta conquista de Aristóteles não o torna um autor mais importante do que Platão para seu próprio objetivo (de Schmied-Kowarzik) de justificar o primado da filosofia prática?”

Em primeiro lugar, caro professor Dalbosco, eu gostaria de concordar com o senhor que Aristóteles não apenas alcançou resultados sistemáticos excepcionais na filosofia teórica (*protē epistēmē* = metafísica), mas também em sua filosofia prática (*Ética a Nicômaco* e *Política*). Isso inclui, acima de tudo: a) as distinções diferenciadas que o senhor mencionou entre as áreas de conhecimento (*epistēmē*), ação (*praxis*) e arte criativa (*poiesis*);

b) suas explicações sobre a *phronesis* como um saber relacionado à práxis que sempre surge da práxis para poder ter um efeito na própria práxis, pois o saber prático procede da “práxis de vida” e a problematiza (Aristóteles EN, 1095 a 1).

Em Aristóteles, entretanto, essas diferenciações enriquecedoras são acompanhadas por uma clara desvalorização da filosofia prática em comparação com a filosofia teórica. Para Platão, toda a filosofia, incluindo a *episteme*, serve principalmente a tarefas práticas – pedagógicas e políticas –, antes que o filósofo possa se retirar, na velhice, para a “ilha dos abençoados” do puro amor à sabedoria. Em contraste, Aristóteles, o aluno rebelde de Platão, excluiu rigorosamente de seu pensamento a primazia da práxis, bem como a doutrina das ideias e a dialética de seu professor. Ele priorizou resolutamente a filosofia teórica, a “primeira ciência” (*protē epistēmē*), pois ela era capaz de chegar ao conhecimento apodítico por meio da argumentação lógica rigorosa. É por isso que a vida teórica (*bios theoretikos*), o puro pensar do pensar (*noēsis noēseōs*), recebe o mais alto nível de vida feliz, acima de todos os outros esforços práticos (*bios politikos*) (Aristóteles, *Ética a Nicômacos*, 1180 a 1).

Mas, ainda mais alarmante, é a rejeição de Aristóteles à doutrina das ideias de Platão, cujo núcleo dialético e prático ele não entende e, portanto, reinterpretar como uma doutrina de dois mundos. Aristóteles não precisa mais da doutrina dialética das ideias para a epistemologia, porque a filosofia teórica se move apenas dentro da imanência das leis lógicas do conhecimento, cujo objetivo é o pensamento do pensamento (*noēsis noēseōs*). A perda da doutrina das ideias, no entanto, priva a filosofia prática de seu princípio orientador na ideia do bem e, em vez disso, uma dialética pragmática encontra seu caminho na boa vida ou felicidade (*eudaimonia*). No entanto, como a felicidade no contexto da vida social não depende apenas da bondade do indivíduo, mas também de “bens externos”, um homem virtuoso, cujos filhos são fisicamente ou emocionalmente deformados,

não pode ser chamado de feliz; e um estado, por mais justo que seja, que é dominado por bárbaros, não pode ser chamado de modelo de um bom estado (Aristóteles, *Ética a Nicômacos*, 1098 b10 - 1103 a10).

Aristóteles se apegava à doutrina da virtude e também a desenvolve sistematicamente na doutrina da *mesotes* – dialética de determinar uma virtude entre as transgressões extremas do excesso e da falta –, por exemplo, na determinação da valentia entre a imprudência e a covardia ou da prudência entre a licenciosidade e a teimosia (Aristóteles, *Ética a Nicômacos*, 1107 a 1). Ele também realizou grandes feitos ao analisar as constituições das pólis gregas, mas aqui também a análise é reduzida à pragmática de aprender com a experiência do que foi bem-sucedido ou não nas constituições políticas, por exemplo, para que novas constituições possam se basear nessa experiência (Aristóteles, *Política*, 1331 b23-1332 b10). O que está faltando de forma crucial aqui é o ponto de referência na ideia de justiça.

Portanto, apesar de toda a minha admiração por sua aporética diferenciada, não consigo ver o cumprimento da filosofia antiga na filosofia teórica e prática de Aristóteles, que determinou a corrente principal da filosofia ocidental por milhares de anos.

Sobre Kant e a pedagogia dos tempos modernos

A primazia da razão prática em Kant

Dalbosco: “O ponto que me interessa aqui, desta sua interpretação, é que a autodeterminação moral conquistada pelo primado da filosofia prática garante também o exercício da práxis formativa no âmbito da educação e, especificamente, da pedagogia. [...] A *Bildung* também não deixa de pressupor aqui, em certo sentido, a guinada ética dada por cada educando [...]. Contudo, tal decisão precisa do apoio incondicional do educador, que orienta, questionando sobre as diferentes possibilidades do caminho a ser escolhido pelo próprio educando”.

Não posso acrescentar nada às suas observações sobre a filosofia prática de Kant, caro professor Dalbosco, pois o senhor já escreveu sobre ela em sua tese de doutorado (Dalbosco, 2002) e em outras publicações sobre a filosofia prática e a pedagogia de Kant, onde o senhor enfatiza corretamente a relevância das ideias fundamentais de Kant para a atualidade (Dalbosco, 2003; Dalbosco e Eidam, 2009; Dalbosco, 2011a). Portanto, além das três críticas de Kant, eu gostaria de discutir a primeira das “quatro peças” da *Religião dentro dos limites da simples razão* de Kant, publicada em 1793, que não apenas representa a pedra fundamental de sua filosofia prática, mas também antecipa a filosofia do materialismo histórico de Marx em sua estrutura dialética.

Em certo sentido, a “primeira parte” de seu tratado religioso, que Kant já havia publicado um ano antes em 1792, sob o título *Sobre o Mal Radical na Natureza Humana*, representa, por um lado, a quarta crítica. Mas, por outro, não é novamente uma crítica em termos filosóficos estritamente transcendentais, pois não revela mais as condições de possibilidade da razão na reflexão transcendental, uma vez que pergunta sobre as possibilidades reais da realização histórica da razão moral. Depois que Kant lida com as três principais questões das três críticas – O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? –, ele agora se volta para a pergunta: o que é o homem? (Kant, *Lógica*, III: A 25).²⁷ Aqui, ele desenvolve uma antropologia ético-histórica que, embora tenha um horizonte religioso, ao mesmo tempo, realiza a integração crítica fundamental das religiões dentro dos limites da simples razão.

“O fato de o mundo estar em uma situação ruim é um lamento tão antigo quanto a história” (Kant, *Religião*, IV: B 3) – é assim que Kant inicia seu fundamento ético-histórico de nossa humanidade. Esse lamento já pressupõe que as pessoas experienciem sua convivência humana como

²⁷ Acrescenta-se aqui a paginação (A 25) da edição da Academia de Berlim das obras de Kant. O mesmo se faz nas citações seguintes.

dominada pelo mal, o que, por sua vez, pressupõe que elas estejam cientes da possibilidade fundamental de uma convivência moralmente melhor e também do fato de que podem e devem ajudar a criar essa convivência por meio de seus próprios esforços. Esse é, muito resumidamente, o problema básico da antropologia ético-histórica, que Kant desenvolve na dialética da “primeira parte” de seu escrito sobre a *Religião*. Essa dialética só pode proceder “a partir da disposição original para o bem na natureza humana”, caso contrário, o comportamento moral seria impossível (Kant, *Religião*, IV: B 15). O verdadeiro ser humano está vivo, tem razão e é capaz de autoterminação moral; esses são os três dons que o ser humano recebeu desde o início como um ser racional verdadeiramente existente, e que ele não pode perder enquanto for humano. A “disposição para o bem” está presente em todo o ser humano, pois permite a realização de sua humanidade a partir da liberdade moral. O ser humano pode desconsiderá-la, reprimi-la e suprimi-la dentro de si mesmo – essa também é sua liberdade –, mas ele nunca poderá extingui-la sem extinguir a si mesmo como ser humano.

Somente com base nisso podemos agora falar da “inclinação para o mal na natureza humana” (Kant, *Religião*, IV: B 18). Uma inclinação não é uma disposição natural, não é algo naturalmente dado, porque ela já pressupõe uma decisão livre. A inclinação radical para o mal – que remonta às raízes da existência humana – consiste em uma perversão e corrupção originalmente “autoinfligida” do coração humano: não seguir a lei moral da razão prática, mas ceder ao amor-próprio, pelo qual a razão se torna um instrumento de desejo, um meio a serviço da satisfação do amor-próprio individual. Em princípio, pode-se dizer que a tendência ao mal na natureza humana representa a perversidade radical dos impulsos em seu relacionamento: o mal é a subordinação da razão ao impulso do amor-próprio (Kant, *Religião*, IV: B 33). A inclinação para o mal é encontrada em todo ser humano; ninguém – nem mesmo o mais justo – está livre dela; ninguém age bem desde o início; a inclinação para o mal vive em todos simplesmente

te por causa do amor próprio em relação à sua existência. E, no entanto, “a receptividade do respeito à lei moral” também é inerente a todos; como um ser racional e existente, nenhum ser humano está fora desse destino duplo. Somente na situação de tentação, o poder da moralidade livre (dever) pode se mostrar e provar seu valor.

Isso levanta a questão da possibilidade de superar a inclinação para o mal e “a restauração da disposição original para o bem em seu poder” (Kant, *Religião*, IV: B 48), ou seja, a restauração da primazia do respeito pela lei moral. Este aspecto não pode ser entendido como a aquisição de algo perdido, mas apenas como uma “revolução do modo de pensar”, uma *periagogē* no sentido de Platão, uma reversão da perversidade em direção à subordinação decisiva do amor-próprio à lei moral. No entanto, na medida em que essa “imposição de autoaperfeiçoamento” não pode ser concebida como o alcance de um estado final de bondade, uma vez que a tendência ao mal, que está ligada à nossa existência, nunca pode ser absolutamente superada, a revolução do modo de pensar também deve ser uma tarefa constantemente renovada, porque o homem nunca pode alcançar uma posição absoluta de bondade.

Agora, nunca haveria um progresso histórico em direção à moralidade, mas apenas decisões morais individuais, sem a possibilidade de construir sobre elas ou a partir delas, se a “revolução na atitude” não pudesse também ser acompanhada por uma “reforma no modo de pensar”, ou seja, a práxis do comportamento virtuoso para consolidar um caráter moral. Nisso residem tanto as tarefas pedagógicas da “educação moral do homem” quanto os esforços políticos para uma coexistência mais justa de pessoas e nações. Trata-se da superação permanentemente renovada da inclinação para o mal e da consolidação gradual dos princípios morais na vida própria e na vida comum – seu sucesso deve ser constante e continuamente buscado (Kant, *Religião*, IV: B 55s.). Esse é o objetivo moral orientador de toda pedagogia e política, que Kant estabeleceu em seus escritos sobre a filosofia da história.

Sobre as primeiras teorias de formação e educação

Dalbosco: “Em suas reflexões sobre Kant, a referência a Jean-Jacques Rousseau foi constante. [...] Em primeiro lugar, porque Rousseau é um dos primeiros críticos culturais a denunciar [...] a alienação e exploração humanas; em segundo lugar, pelo fato de Rousseau ter esboçado em seu romance de formação *Emílio*, de maneira inteiramente nova, a ‘dialética do processo educacional’, que visa à autonomia do educando”.

O senhor menciona corretamente Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que foi uma grande influência para Kant, mas, antes de falar de Rousseau, gostaria de mencionar o primeiro antepassado importante da teoria educacional emancipatória que viveu cerca de cem anos antes: Johann Amos Comenius (1592-1670). Tanto Comenius quanto Rousseau se referem explicitamente a Platão e querem usar suas ideias pedagógicas e políticas revolucionárias de forma crítica contra as condições existentes em sua época.

A exigência pedagógica básica que permeia o trabalho de toda a vida de Comenius está resumida na frase *Omnes, Omnia, Omnino* (“Ensinar tudo integralmente a todos”). Se considerarmos a época de brutal opressão política e religiosa em que essa frase foi dita, e se percebermos que as exigências feitas aqui ainda não foram completamente atendidas nem mesmo hoje, quatro séculos depois, embora sua justificativa provavelmente esteja fora de dúvida, então, realmente, apreciaremos o poder emancipatório e a importância dessa primeira teoria educacional no limiar da era moderna.

Ensinar a “todos os jovens de ambos os sexos, sem exceção”! Essa exigência radicalmente democrática, que se baseia nas experiências concretas da comunidade das Irmandades Protestantes, é simplesmente contrastada aqui como uma ideia educacional emancipatória sem polêmica com um presente no qual as diferenças de classe ainda dominavam toda a vida social; no qual o soberano podia determinar as crenças religiosas de seus súdi-

tos; no qual os proprietários de terras tinham controle sobre o trabalho e o destino dos camponeses; e, por fim, no qual o sexo feminino de todas as classes sociais ainda encontrava-se completamente excluído da vida intelectual. Comenius contrapôs à autoimagem predominante de um mundo ainda feudal – ao mesmo tempo em que ocorriam as primeiras grandes revoluções burguesas – o ideal básico da pedagogia burguesa: todo ser humano, todo indivíduo em crescimento, tem direito à educação integral de suas capacidades intelectuais; deve ser capacitado a agir moralmente sob sua própria responsabilidade; não só deve ter a oportunidade de desenvolver livremente sua piedade religiosa, mas também deve ser obrigado a justificar todos os seus pensamentos e ações diante de Deus. Em síntese, somente a educação da personalidade livre e responsável de todos acabará por libertar a humanidade das condições bárbaras do presente, conduzindo-a à paz.

Ensinar tudo: essa é a grande ideia básica que Comenius perseguiu desde sua principal obra filosófica, a *Pansophia*, que ainda não foi publicada na íntegra, até seus vários estudos didáticos; porque o “tudo” não pretende, de forma alguma, ser poliglota, mas sim uma investigação do conhecimento e das percepções fundamentais da humanidade, que deve permitir que cada indivíduo determine sua posição no mundo de forma teórica e prática, tanto por sua própria responsabilidade, quanto em comunidade com os outros. A *Pansophia* é, portanto, uma ciência universal enciclopédica que tenta resumir as percepções teóricas, morais, práticas e religiosas essenciais da humanidade – uma pretensão enorme, mas um requisito indispensável se a humanidade quiser sobreviver, como explica Comenius no *Prodromus Pansophiae* (1637). A exigência de “ensinar tudo a todos” não significa, de forma alguma, que Comenius seja conclusivamente dogmático, mas sim uma tarefa permanente que deve ser o objetivo norteador de toda a pedagogia. Todas as pessoas devem atingir a maioridade e ser capazes de tomar decisões responsáveis sobre os aspectos essenciais

de suas vidas, e é por isso que elas também devem ser apresentadas a todas as questões básicas da formação humana.

O terceiro requisito, “ensinar integralmente”, descreve a dimensão didática real em um sentido mais restrito. Por um lado, em termos de conteúdo, o objetivo é ensinar tudo a todos, de acordo com sua idade e nível de experiência. Aqui, Comenius – começando com o famoso *Orbis sensuallium pictus*, o livro de visualização para crianças – projetou obras didáticas elementares que, começando com a educação doméstica de crianças em idade pré-escolar, passando pela língua materna e pela escola de ciências, até a educação universitária, pensaram no problema de selecionar o “tudo” em círculos que se expandem em espiral. Essas considerações didáticas sobre o conteúdo são complementadas por questões metodológicas de planejamento de aulas, a maioria das quais parece evidente para nós hoje, mas que tinham um caráter revolucionário há três séculos e meio atrás, como, por exemplo, a exigência de formar grupos de aprendizagem diferenciados para incentivar a ajuda mútua e a solidariedade entre as crianças. Isso define um sentido democrático à educação ainda no alvorecer da modernidade.

O impacto dos escritos de Comenius na fundação de escolas, especialmente na Europa protestante, foi enorme, mas, como sempre acontece com grandes mentes revolucionárias, o trabalho de Comenius também foi expurgado de suas ideias básicas emancipatórias e perspectivas orientadoras. Apenas a pragmática de suas propostas didáticas e metodológicas foi transmitida e levada em conta no século XIX, mas principalmente em conceitos escolares e educacionais que visavam ao oposto de sua visão emancipatória de educação humana para todos, pois estavam preocupados com uma educação seletiva para exigências sociais específicas.

Vamos nos voltar agora para Jean-Jacques Rousseau, o segundo crítico ferrenho, até mesmo revolucionário burguês contra a França absolutista, que, no auge de sua crítica radical, acrescentou orgulhosamente o

sufixo *Citoyen de Genève* ao seu nome: cidadão livre de Genebra. Seu segundo *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, de 1755, já causava sensação devido à ousadia de sua linguagem, que era revolucionária e tinha de silenciar os governantes. Quando *O Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação* foram publicados, um após o outro em 1762, o arcebispo de Paris obteve um mandado de prisão para Rousseau. Ele foge para a Genebra livre, mas sua cidade natal também decide expulsar seu cidadão revolucionário; o tom democrático-radical do *Contrato Social* parece perigoso demais para as classes proprietárias dominantes. Começa, então, uma perseguição por metade da Europa, que durou quase até o fim de sua vida em 1778, anos de exílio na Suíça e na Inglaterra, anos sob um nome falso na França e, finalmente, anos sendo condenado ao silêncio em Paris.

Para entender a natureza revolucionária do tratado pedagógico *Emílio*, que era quase mais hostil aos poderes dominantes da Igreja e do Estado do que o tratado político *Contrato Social*, precisamos visualizar a intenção básica dessa obra extensa e multifacetada. *Emílio* é um tratado sobre o processo educacional com características de romance. O elemento ficcional está na situação construída em que um educador, Jean-Jacques, orienta e acompanha um aluno, Emílio, desde o nascimento até que ele se case e se torne pai, completamente separado de todos os laços familiares e sociais em um idílio rural isolado.

O paralelo construído com as doutrinas educacionais anteriores, em particular com os *Pensamentos sobre Educação*, de John Locke, publicado em 1693, ao mesmo tempo em que inverte a preocupação, revela seu motivo crítico. John Locke escreveu seus pensamentos como manual prático para educadores e tutores, que deveriam treinar filhos de famílias ricas para que se tornassem cavalheiros, ou seja, cidadãos capazes de assumir posições de liderança no Estado e na sociedade. Jean-Jacques vê sua tarefa de forma bem diferente; ele não quer preparar Emílio para nenhuma posição na sociedade burguesa, mas quer que seu

aluno fictício se torne nada mais do que um homem, ou seja, um ser humano. Uma pessoa que, onde quer que esteja profissional e politicamente, tenha aprendido a pensar livremente e a agir com responsabilidade; uma pessoa que caminhe com retidão, que não se curve a ninguém em busca de vantagens, mas que também não esteja disposta a oprimir ou humilhar os outros. A razão pela qual Rousseau tem de colocar Emílio e Jean-Jacques em um isolamento artificial e imaginário da sociedade, na reclusão da vida no campo, já está clara aqui. Em um mundo no qual os súditos estão acostumados a fazer carreira com humilhação e as almas mercantis estão preparadas para fazer qualquer coisa humilde por interesse próprio, um adolescente (educando) não pode ser educado como um ser humano, mas, apenas – como Rousseau diz com desprezo –, como um burguês.

Assim, o *Emílio* de Rousseau é fundamental e consistentemente permeado pela dialética do processo educacional baseada nos diálogos de Platão, porque, por um lado, tudo deve emergir da autoatividade do educando. Mas, por outro lado, nada pode acontecer sem a orientação planejada do educador, que nunca deve degenerar em heteronomia, caso contrário, o objetivo da educação, a pessoa livre e autorresponsável, será perdido. Isso exige que o educador seja conscientemente orientado para esse objetivo e, ao mesmo tempo, tenha conhecimento preciso dos respectivos horizontes de experiência e compreensão do educando, pois somente assim ele poderá estimular concretamente a autoatividade do educando.

No entanto, uma segunda dialética se torna mais evidente ainda se observarmos o *Contrato Social*, que foi escrito na mesma época que o *Emílio*. Enquanto o *Emílio* se preocupa em demonstrar de forma construtiva (formativa) que todo o educando pode, em princípio, ser educado para se tornar uma pessoa livre e responsável, o *Contrato Social* tem a intenção de mostrar que uma constituição social radicalmente democrática não só é possível, mas é, de fato, a única ordem justa para uma comunidade. Ambos os momentos, a liberdade e a democracia, são mutuamente pres-

supostos e inter-relacionados, pois uma democracia radical é inconcebível sem pessoas livres como seus portadores responsáveis, e a educação para tornar pessoas livres só existirá, em última análise, em uma sociedade radicalmente democrática.

Entretanto, enquanto nenhum destes dois momentos for realizado, a liberdade e a democracia só podem ser definidas de forma construtiva como metas políticas e educacionais, que também implicam uma crítica revolucionária das condições sociais existentes. Rousseau expressa essa dialética no final do *Emílio* de forma indireta, mas clara e reconhecível por todas as forças burguesas revolucionárias. Depois que Emílio (o aluno fictício) completou uma vívida jornada de pensamento pelos estados da Europa em busca de uma ordem política justa na qual pudesse contribuir como homem livre, ele retorna ao país, sem sucesso, mas mais rico em experiência política, casa-se e se dedica inteiramente ao trabalho rural e à família. Somente dessa forma ele consegue preservar sua liberdade e dignidade como ser humano nas atuais condições políticas e sociais. No entanto, Rousseau – no espírito de Platão – faz com que Jean-Jacques diga a Emílio – e os democratas revolucionários entenderam muito bem essas alusões:

Mas, meu caro Emílio, uma vida tão doce não deve estragar seus árduos deveres, se algum dia eles lhe forem impostos: lembre-se de que os romanos passaram do arado ao consulado. Se o príncipe ou o Estado o chamar para servir ao seu país, deixe tudo para cumprir o honroso cargo de cidadão (do Estado) no posto que lhe for designado. [...] Além disso, você não precisa temer ser constrangido por tal atribuição; enquanto houver homens deste século, não é você que será chamado para servir ao Estado (Rousseau, 1968, p. 943).

A teoria dialética da educação de Friedrich Schleiermacher

Sem que o senhor tenha perguntado explicitamente sobre os dois grandes fundadores burgueses da pedagogia como uma ciência prática – Johann Friedrich Herbart e Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher –, gostaria de lembrá-los brevemente. Ambos se referem explicitamente a Platão

em particular, mas também a Aristóteles e, é claro, estão familiarizados com o trabalho de Comenius e Rousseau. Embora seus conceitos básicos de educação como ciência sejam muito próximos, eles diferem significativamente em sua implementação, pois abordam o problema da educação de ângulos completamente diferentes. Schleiermacher examina a educação sob a perspectiva do pedagogo atuante, enquanto Herbart tenta penetrar sistematicamente na natureza da educação como um fenômeno e processo geral. Já que o senhor publicou trabalhos sobre Herbart (Dalbosco, 2018a, 2018b), eu gostaria apenas de acrescentar algumas palavras sobre a teoria dialética da ação de Schleiermacher.

Friedrich Schleiermacher geralmente é reconhecido apenas como o mais importante teólogo protestante, e não como o novo fundador da dialética para a ciência moderna. No entanto, como tradutor dos diálogos de Platão e seguidor de Aristóteles, ele não só desenvolveu as ideias antigas desses dois pensadores em uma teoria dialética abrangente do conhecimento, mas também foi quem refundou os princípios dialéticos de inúmeras ciências modernas.

Schleiermacher entende a dialética como a “arte do diálogo”, ou seja, em primeiro lugar, a dialética não tem sua localização e seu escopo de desenvolvimento em nenhum outro lugar senão na prática da comunicação humana no mundo da vida. A dialética ocorre como um processo histórico no diálogo comunicativo entre as pessoas, determinando a realidade na qual elas vivem. Já podemos ver aqui que a dialética como a arte de conduzir uma conversação, que se autorreflete como formação científica do pensamento, é o autoesclarecimento de sua própria práxis de pensamento, a fim de alcançar a execução consciente da interpretação comunicativa da realidade. A dialética é a disciplina filosófica na qual o pensamento – cognição e conhecimento – se considera a si mesmo, ou seja, não está além do processo que tenta elucidar, mas só é capaz de ser um autoesclarecimento da práxis do pensamento para se tornar uma

práxis teórica mais consciente. A práxis do pensamento está duplamente entrelaçada: por um lado, é cognição, um confronto do pensamento com a realidade da natureza e da história e, por outro lado, é conversação, um confronto comunicativo entre pessoas; ou mais precisamente: somente no processo histórico de compreensão da realidade, a práxis teórica é capaz de cumprir suas tarefas de aquisição de conhecimento e de sua transformação (Schleiermacher, 2001, p. 9 e 12).

No entanto, todo o autoesclarecimento da dialética só pode ser entendido como um fundamento metodológico para o que Schleiermacher apresentou – em suas preleções sobre a dialética, desde 1814 – sobre a análise de nossa práxis humana, a fim de orientar essa práxis em seu sistema de teoria moral, psicologia, política, pedagogia, estética e hermenêutica para o desenvolvimento dialético e a orientação de nossa realidade. A teoria moral ou ética, que Schleiermacher apresentou em formulações cada vez mais diferenciadas desde 1805, é um autoesclarecimento prático-analítico de todas as formas de práxis social em seu abrangente horizonte antropológico-cultural e histórico do devir da humanidade por meio de sua própria atividade. No entanto, a existência humana não é determinada apenas pela práxis social, mas também condicionada pela natureza. Assim como Schelling, Schleiermacher vê a existência humana como sendo constituída por duas séries opostas de potências: por um lado, os seres humanos emergem do processo de transformação da natureza, que pode ser descrito como a natureza se tornando racional, até a consciência humana e a razão humana (Schleiermacher, 1981, p. 8). Por outro, o desenvolvimento histórico dos seres humanos não é determinado pelo processo da natureza, mas todas as formas culturais são produtos de sua própria práxis social, que pode ser descrita como a atualização da razão, como uma intervenção mutável da razão humana na natureza, trabalhando contra o processo da natureza (Schleiermacher, 1981, p. 15).

Se nos concentrarmos na teoria filosófica da moralidade, ela está em uma relação dialética produtiva de tensão com as ciências empíricas do ser humano. Também aqui é importante mostrar que nenhum dos lados pode jamais existir inteiramente sem o outro; nem a ética filosófica pode deduzir as ações situacionais concretas das pessoas em sua consideração da realidade social, nem o empirismo é capaz de compreender a ideia de moralidade a partir da observação de eventos sociais. Somente com o discernimento dessa dupla relação é que a ética filosófica pode ser projetada e formulada como um sistema de doutrina moral, levando em conta as observações relevantes das ciências empíricas do homem. Sua tarefa é, portanto, a reflexão sistemática e o autoesclarecimento da práxis social em seus campos de condições e tarefas que nos afetam, a fim de obter orientações de ação para nossa própria práxis no contexto social. O sistema de ensino moral nunca pode tomar as decisões de nós e prescrever ações, mas apenas abrir horizontes e demandas da práxis; somente cada um pode decidir e assumir a responsabilidade por suas próprias ações. Este é o princípio básico da autonomia moderna que Schleiermacher preserva em suas reflexões.

Agora, em todo o campo da teoria moral, as ciências cognitivas baseadas na experiência da psicologia – relacionadas ao indivíduo – e da história – relacionadas à sociedade – por um lado, e as ciências da ação – baseadas na prática da pedagogia e da política ou ciência política –, por outro, estão dialeticamente entrelaçadas, como Schleiermacher explica em suas grandes *Preleções sobre pedagogia*, de 1826 (Schleiermacher, 2000, II: 7).²⁸ Isso resulta em uma autoaplicação dialética adicional para as disciplinas práticas: as ciências práticas – política e pedagogia – têm de elucidar a práxis existente de tal forma que aqueles que agem política e pedagogicamente em sua práxis experimentem, assim, uma orientação para suas ações. Essas duas disciplinas práticas também estão polar e dialeticamente relaciona-

²⁸ Os cursos pedagógicos de Schleiermacher serão citados de acordo com a edição da Suhrkamp de 2000, indicando-se o volume acompanhado da paginação.

das entre si, porque a práxis pedagógica é, em si, parte da formação política da vida social, assim como a práxis política está sujeita à reivindicação da educação superior do ser humano enquanto ser humano (Schleiermacher, 2000, II: 13).

O aspecto mais fascinante sobre a análise dialética da práxis social, pedagógica e política de Schleiermacher é que ele sempre permanece consciente – no espírito da filosofia prática de Platão e Aristóteles – de que toda a compreensão *da* práxis também é uma compreensão *na* práxis. Isso exclui, desde o início, que elas possam ser mal interpretadas, seja apenas como uma constatação empírica ou como uma prescrição normativa da ciência. Em vez disso, a análise dialética da práxis sempre ocorre a partir do horizonte daqueles que agem na própria práxis; ela esclarece a práxis na qual a pessoa que age já está sempre situada, a fim de permitir que ela intervenha mais conscientemente na práxis, porque a práxis social não é outra coisa senão os indivíduos agindo juntos.

Por essa razão, Schleiermacher está “convencido” de que o desenvolvimento social da humanidade na história é baseado em “uma pura continuidade da práxis”. Em relação ao “progresso” moral da humanidade na história, isso significa que a capacidade de moralidade já é sempre inerente à própria práxis social e se encaminha para a realização por conta própria. Para Schleiermacher, portanto, é importante apenas que os indivíduos sejam esclarecidos sobre a estrutura moral da práxis social, para que possam avançar moralmente com consciência:

Assim, temos apenas que direcionar nossa atenção para o estabelecimento de uma teoria que, embora sempre se baseie no que já existe, também corresponda ao curso natural e certamente progressivo do desenvolvimento. Quanto mais tivermos sucesso nisso, menos poderemos nos preocupar com a práxis, pois estamos convencidos de que o resultado será uma pura continuidade da práxis, que ao mesmo tempo inclui o desenvolvimento da teoria (Schleiermacher, 2000, II, p. 146).

Sobre Karl Marx

A teoria da práxis do materialismo histórico de Marx

Dalbosco: “Em que sentido a filosofia da práxis de Marx avança em relação à noção aristotélica de práxis e à defesa kantiana do primado da filosofia prática? Em particular, em relação às três dimensões mais importantes do pensamento de Marx [...]: a filosofia como crítica interveniente, a dialética materialista histórica e, finalmente, a teoria negativa da negatividade do valor.”

Antes de mais nada, gostaria de lembrar as três “dimensões mais importantes do pensamento de Marx” – de acordo com sua pergunta. Não apenas historicamente, mas também sistematicamente, a dialética filosófica de Marx emerge de um exame crítico da filosofia e da dialética de Hegel.

(1) Para deixar clara a diferença fundamental entre a filosofia crítica de Marx e a filosofia de Hegel, é necessário primeiro lembrar o prefácio dos *Princípios da Filosofia do Direito*, no qual Hegel explica a relação de sua filosofia do Estado com a realidade social: “Apreender o que é a tarefa da filosofia, pois o que é, é a razão” (Hegel VII: 26). Segundo ele, a filosofia tem explicitamente apenas a tarefa de reconhecer um processo histórico de formação já concluído; mesmo quando conhece a “cruz do presente”, não deve tentar pensar criticamente contra ela, porque sua tarefa é apenas o “reconhecimento” da essência interna da prática moral, não seu “rejuvenescimento”. Na introdução de *A crítica da filosofia do direito de Hegel*, de 1844, Marx contrapõe isso de forma bastante decisiva com uma definição da “tarefa da filosofia, que está a serviço da história” (MEW 1: 379). Ainda segundo Marx:

Se a construção do futuro e sua conclusão para todo o sempre não é nosso negócio, então o que temos de realizar no presente é ainda mais certo, quero dizer, a crítica implacável de tudo o que existe. Essa crítica é dirigida contra a “cruz do presente” opressiva e opressora. Ela é guiada pelo imperativo categórico de derrubar todas as condições nas quais o homem é um ser humilhado, escravizado, abandonado e desprezível (MEW 1: 344).

Essa compreensão da filosofia como crítica interventiva (transformadora) permite que Marx leve a filosofia da práxis social ao seu fim verdadeiro e real, em primeiro lugar, porque não é na compreensão que a “reconciliação com a realidade” é concluída, mas a realização crítica da realidade social existente em suas contradições opressivas é, em si, um novo começo para um “processo educacional” de transformação consciente da prática histórica que está apenas começando. Assim, a dialética da crítica intervencionista em toda a obra de Marx tem um duplo significado: tanto a “análise crítica” da realidade social em suas contradições concretas entre a razão moral inerente à práxis humana e suas condições irracionais e desumanas, quanto o esforço da teoria filosófica para trabalhar em direção à sua própria libertação revolucionária, esclarecendo as pessoas afetadas.

(2) A fim de elaborar o novo conteúdo da dialética da práxis social, o ponto central da filosofia de Marx desde os *Manuscritos de Paris*, é necessário relembrar brevemente a dialética da moralidade de Hegel.

A série de figuras da moralidade – como o movimento do pensamento no sistema de Hegel como um todo – não representa uma dialética histórica, mas sim a sequência estrutural da compreensão da moralidade em sua racionalidade (Hegel VII: 86). Marx, por outro lado, não está preocupado com a compreensão estrutural do espírito que chega a si mesmo, mas com a compreensão dos seres humanos no processo histórico. O substrato e o sujeito desse processo são, portanto, as pessoas – não os indivíduos isolados, mas as pessoas que mantêm e moldam suas vidas na produção comum (MEW 42:19). Na produção e reprodução conjunta de suas vidas, os seres humanos estão inevitavelmente ligados aos processos vitais da natureza. Portanto, em última análise, os seres humanos também são responsáveis por garantir que suas intervenções na natureza não arruinem a base viva de seu processo metabólico (MEW 25: 782ss).

Entretanto, o que impulsiona o processo histórico está na produção social, no trabalho e na práxis, na formação social dos poderes espirituais e materiais produtivos das pessoas, na transformação do mundo natural e social por meio deles, na consciência progressiva desse processo de transformação social e na responsabilidade histórica das pessoas pelo processo histórico. Ao mudar o mundo por meio de sua produção social, as pessoas também mudam suas condições de vida e, portanto, a si mesmas (MEW 23: 192). No entanto, enquanto as pessoas que produzem na sociedade não estiverem conscientes da natureza social de sua produção, as relações sociais historicamente produzidas, com todas as suas desvantagens sociais dos produtores imediatos, não aparecem para elas como seu produto, mas como um fato natural dado por Deus; e seu processo de mudança, como leis materiais necessárias ao sistema que determinam seu processo de vida e às quais elas têm de se submeter (MEW 24: 127).

Portanto, é importante que as pessoas, e especialmente as socialmente desfavorecidas, percebam que as relações sociais em sua desigualdade social foram e são elas mesmas – embora não intencionalmente – provocadas por sua produção social, para que possam buscar a superação das condições que as desfavorecem na práxis social consciente e solidária (MEW 3: 67). Marx afirmou explicitamente, repetidas vezes, que o movimento revolucionário, a serviço do qual ele coloca sua filosofia da práxis, marca o fim da pré-história e o início da história real. Até agora, as pessoas não se conheciam como sujeitos de sua produção social, de seu trabalho e de sua práxis e, portanto, permitiam que fossem determinadas pelas condições que elas mesmas criaram. Ao se conscientizarem de sua produção social e de suas consequências sociais, elas agora podem começar a se tornar sujeitos responsáveis pela práxis social e pela sua história.

(3) Foi somente a partir de 1857 que Marx pôde retomar a elaboração contínua do gigantesco projeto da *Crítica da Economia Política*, do qual ele próprio publicou apenas a primeira parte do primeiro livro, *O Capital*, em

seis volumes (“1. Sobre o capital [...], 2. Sobre a propriedade fundiária, 3. Sobre o trabalho assalariado, 4. Sobre o Estado, 5. Comércio internacional, 6. Mercado mundial”). Enquanto em seus primeiros escritos Marx se preocupou em demonstrar filosoficamente as condições históricas da alienação e, portanto, as condições práticas da possibilidade de sua abolição, na *Crítica da Economia Política* ele procura desvendar criticamente a lógica do capital como uma lógica negativa de alienação em seu funcionamento estrutural e legal.

Desde a primeira frase de *O capital* até a perspectiva final antecipada da *Crítica da Economia Política* no final do primeiro volume, toda a análise do capital se move exclusivamente dentro da reconstrução iminente da lógica econômica do valor do capital, que é uma lógica negativa de alienação e inversão. A contradição fundamental do modo de produção capitalista reside no fato de que, aqui, os indivíduos socialmente atuantes se deixam determinar e dominar pela lógica econômico-valorativa do capital; o capital, no entanto, nada mais é do que o trabalho objetivado acumulado, que está morto em si mesmo e que deriva todo o seu poder e mobilidade unicamente da apropriação e dominação do trabalho vivo dos produtores (MEW 23: 247). No entanto, de acordo com a autocompreensão de suas leis de movimento e desenvolvimento em termos de economia do valor – e é assim que o capital é percebido apenas pela teoria burguesa da economia política –, o capital se comporta como se fosse fundado apenas em si mesmo e produtivo por si só. Ora, é precisamente dessa forma que o capital busca a negação contínua e progressiva do trabalho vivo e da natureza viva, ameaçando, portanto, a base da existência humana e planetária.

Em *O capital*, Marx apenas indiretamente torna visível, por assim dizer, que a formação social capitalista – como todas as anteriores e posteriores – só pode ser mantida e renovada por meio da produção social de indivíduos, mas isso é ocultado pela forma alienada da economia do

valor capitalista. O trabalho social – juntamente com a produtividade da natureza – é também a base material de toda a renovação da vida no modo de produção capitalista, enquanto o capital nada mais é do que o trabalho objetivado, quer ele se manifeste em dinheiro ou em máquinas. Isso, no entanto, leva a uma contradição incessante, uma vez que o capital – seguindo apenas suas próprias leis – nega constantemente os sujeitos reais da produção social e da natureza. O capital não é apenas a negação do trabalho social, dos indivíduos realmente produtores, e também da natureza produtiva, cujas forças vivas ele suga e explora. Ele é também “essa inversão, na verdade, distorção da relação entre trabalho morto e trabalho vivo, que é peculiar e caracteriza a produção capitalista” (MEW 23: 329), implicando uma autocontradição que deve levar à autodestruição.

Dessa forma, entretanto, a análise crítica do capital também revela indiretamente onde está a possibilidade de superar essa contradição, que é fatal, não apenas para o capital, mas também para todos nós. Em outras palavras, uma vez que a produção social de indivíduos se mostra abrangente em substância, também deve ser possível, em princípio, que os sujeitos da produção social superem o “despotismo do capital”, esse “trabalho de [suas] próprias mãos” (MEW 23: 669), em ação conjunta consciente e o submetam ao controle conjunto. As condições materiais para a possibilidade de derrubar o modo de produção capitalista residem exclusivamente na “práxis revolucionária” dos produtores, na organização conjunta e consciente de suas relações sociais e no emprego organizado em conjunto de suas forças produtivas. A necessidade prática de tal reapropriação revolucionária da produção social pelos indivíduos produtores decorre do fato de que o capitalismo não pode fundamentalmente abolir e humanizar a si mesmo; ele inevitavelmente permanece – apesar de todas as mudanças pelas quais passa – a negação dos indivíduos vivos e da natureza viva. Portanto, é necessária uma negação consciente e ativa do modo de produção capitalista. “É a negação da negação” (MEW 23: 791), que é, ao mesmo

tempo, a apropriação consciente e ativa da produção social por e para os “indivíduos que produzem na sociedade” (MEW 22: 19f.).

A condição prévia e o objetivo de tal reorganização revolucionária da sociedade é, portanto, a apropriação consciente da práxis social dos indivíduos, que, como aquilo que é abrangente em substância, já é sempre a base material de toda a história, mas que deve primeiro ser combatida como o “sujeito” verdadeiramente abrangente e consciente da prática comum pelos indivíduos unidos, que se tornaram conscientes contra o poder de suas próprias “maquinações”. A crítica da economia política não termina diretamente – pois *O Capital* é, afinal de contas, apenas uma exposição da lógica imanentemente contraditória do modo de produção capitalista –, mas indiretamente em uma teoria da revolução, como Marx a delineou repetidamente em seus escritos políticos, desde o *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, até a *Crítica do Programa de Gotha*, de 1875.

A pedagogia na sucessão de Marx

Dalbosco: “O que ainda está vivo no pensamento filosófico-pedagógico de Marx na era pós-comunista, que é caracterizada por tempos cada vez mais neoliberais e forte destruição ambiental e extremos climáticos?”

Nesse contexto, gostaria primeiramente de lembrá-lo de Heinz-Joachim Heydorn, cujos livros *Sobre a contradição entre formação e dominação* (Heydorn, 1970) e *Sobre nova concepção do conceito de formação* (Heydorn, 1972) apresentaram uma crítica materialista fundamental da educação na sociedade burgueso-capitalista, seguindo o exemplo de Marx, na qual ele enfatizou a natureza contraditória e o potencial de resistência da educação dentro do sistema capitalista de dominação. A educação não serve apenas para a reprodução da sociedade, mas também tem o potencial de libertar as pessoas da dependência da natureza e das restrições da dominação.

Desde a autoconsciência da razão humana na filosofia grega, a educação tem como objetivo libertar o ser humano do ser humano. Nela surge

a verdadeira força contrária à dominação, a força contrária à subjugação do ser humano pelo ser humano. O debate não está de forma alguma resolvido, a esperança no poder libertador da educação permanece; mas a dominação também não desiste, ela refina seus meios de integrar e instrumentalizar a educação. Segundo o autor: “A educação é a grande tentativa [...] de dotar o ser humano de humanidade”; mas “ela pode não ter sucesso [...]. A história do ser humano pode terminar com sua própria destruição, mutilação física ou psicológica” (Heydorn, 1980, vol. II, p. 316).

Atualmente, o sistema de governo burguês-capitalista está se apoderando da educação em uma extensão sem precedentes, transformando-a em um instrumento de garantia de poder e, assim, trazendo suas próprias contradições para a educação. A pressão crescente para racionalizar o processo de produção capitalista está submetendo cada vez mais “o sistema educacional como um local de produção de conhecimento e inteligência disponível diretamente e economicamente aos interesses econômicos”, mas, ao mesmo tempo, a constante revolução da base técnica de produção exige “a educação dos sujeitos”. Essa contradição está totalmente refletida na reforma educacional capitalista tardia. Desde a escola abrangente até a revisão do currículo e a tecnologia de ensino, estão surgindo tendências de racionalização que adaptam o ensino de conhecimentos e habilidades cada vez mais às exigências de exploração dos processos de produção capitalista. Por meio da “pragmatização do currículo”, da “desintelectualização do conteúdo educacional” e do nivelamento das oportunidades educacionais para uma “desigualdade para todos”, a educação reformada do capitalismo tardio “dobra os sujeitos sob uma estrutura totalitária da mente” (Heydorn, 1980, vol. II, p. 159).

E, no entanto, no final, os indivíduos nunca podem ser completamente racionalizados para fora do processo de aprendizagem e, posteriormente, do processo de trabalho. Pelo contrário: em sua capacidade de agilidade mental e aprendizado, eles se tornam uma exigência dos processos de pro-

dução cada vez mais complexos. No entanto, a regra existente se agarra a si mesma, mesmo que já esteja trabalhando na destruição do ser humano. Como negação da humanidade, a regra deve ser negada por aqueles que ela desumaniza; deve ser derrotada com seus próprios meios de violência. Mas, essa necessária contraviolência do movimento comunista é – como Marx já enfatizava – apenas “a forma necessária e o princípio energético do futuro imediato, mas o comunismo não é, como tal, o objetivo do desenvolvimento humano – a forma da sociedade humana” (MEW 42: 546).

Para Marx, o processo educacional também está necessariamente incluído nesse movimento de liberação histórica. Sua meta é a apropriação dos poderes humanos pelo e para o ser humano, a liberação do ser humano para a autodeterminação em solidariedade com seus semelhantes; sua meta é o ser humano universalmente educado em uma sociedade livre. Entretanto, o caminho para essa meta não é direto, mas tem uma dimensão histórico-dialética. Marx elaborou os contornos dessa dialética em seu conceito de educação politécnica. A educação, quando se preocupa com a verdadeira libertação dos seres humanos, não pode ser realizada isoladamente da realidade social e econômica. Entretanto, em contraste com a educação para o trabalho da pedagogia iluminista capitalista, que subordina os educandos às restrições econômicas, a educação politécnica não se preocupa com a integração das pessoas às relações de produção existentes, mas com a emancipação das pessoas em relação a tais relações.

As condições para essa educação politécnica estão certamente presentes hoje, na medida em que os elementos do conhecimento técnico-científico e sócio-científico-organizacional, que são isolados e fragmentados no processo de trabalho e, portanto, também no processo de treinamento, poderiam ser transformados em uma compreensão consciente dos contextos sociais de produção, a fim de permitir uma apropriação universal da produção social pelos sujeitos que a realizam. Em sua “combinação de teoria e práxis no processo de aprendizagem”, a educação politécnica permite

a apropriação das capacidades intelectuais e físicas dos indivíduos, mas não mais como individualistas, e sim como momentos conscientemente apreendidos da produção social, que, portanto, também pode ser realizada como uma tarefa de solidariedade (Heydorn 1980, vol. II, p. 163/156). No entanto, a possibilidade de uma reviravolta renovada, talvez finalmente libertadora, não pode se materializar por si só. Pelo contrário: deixadas as leis naturais do desenvolvimento técnico-científico sob o domínio capitalista ou burocrático estatal, as contradições se intensificam cada vez mais e, assim, as consequências ruinosas para as pessoas crescem ao mesmo tempo, sem que a libertação possa emergir mecanicamente e por si mesma (Heydorn 1980, vol. II, p. 312/324).

A abolição dessas contradições, que estão se intensificando em todas as áreas da vida, só pode ser alcançada por meio da práxis revolucionária daqueles afetados pelas contradições; essa “é a tarefa ativa do ser humano”. Entretanto, isso não pode ser entendido e compreendido sem educação, mas a educação por si só não pode realizá-lo: a transformação das condições é uma questão de ação consciente dos sujeitos unidos e libertadores. Mas, para isso, a educação é uma condição fundamental de capacitação, na qual, como uma realização crítica das contradições sociais, ela libera os sujeitos para a “maioridade coletiva”. Ela só pode fazer isso em aliança e como um momento do movimento de libertação social, no qual a educação é um pré-requisito indispensável para qualquer libertação.

Nessa aliança de educação e revolução, o trabalho educacional de educadores e professores com adolescentes tem uma tarefa preparatória e de mudança de consciência que não substitui a prática política, mas está relacionada a ela. No trabalho educacional prático com a participação do professor para a libertação humana, a contradição entre educação e dominação já é cancelada aqui e agora em uma práxis revolucionária que trabalha além de si mesma em direção a uma humanidade solidária. Essa participação é dirigida de forma revolucionária contra todas as condições e abordagens

que visam a integrar a próxima geração ao sistema de dominação existente. Em tal participação, o professor demonstra solidariedade em seu trabalho educacional e, por meio dele, com todos os movimentos revolucionários de libertação humana do passado e do presente (Heydorn 1980, vol. II, 331).

E hoje?

Dalbosco: “Mesmo que sua defesa da práxis marxiana é acompanhada por justificativa consistente, eu me questiono se a atualidade do pensamento de Marx não depende também de uma investigação mais detalhada do neoliberalismo contemporâneo. As formas de alienação e de exploração não teriam se modificado consideravelmente? É assustador o modo como o neoliberalismo coloniza a cultura e a educação contemporâneas e, ao invadir a própria ‘alma’ dos sujeitos contemporâneos, transforma-os em empreendedores individualistas de si mesmos”.

Certamente, “as formas de alienação e exploração mudaram consideravelmente”, como o senhor escreveu corretamente, professor Dalbosco – mas apenas de tal forma que se expandiram globalmente para dentro e para fora, de modo que a racionalização econômica começou a penetrar em todas as áreas da vida cotidiana e em todas as partes do mundo. Assim, o capitalismo avançado “não apenas subordinou setores estrangeiros e antigos a si mesmo, mas também produziu novos setores ao remodelar o historicamente dado e virar de cabeça para baixo os organizadores e as instituições correspondentes”. Esses setores são, portanto, reestruturados em instrumentos que “reproduzem ativamente as relações de produção” (Lefebvre, 1974, p. 95). No entanto, não se deve ignorar que a vida cotidiana nunca pode ser completamente integrada; que, acima de tudo, os sujeitos com suas necessidades e experiências, a base humana de vida, não podem ser completamente dissolvidos em meros apêndices do maquinário. Ainda, segundo Lefebvre: “como base de toda prática e toda reprodução, o corpo humano resiste à reprodução de relações opressivas. [...] Vulnerável,

certamente, mas também impossível de destruir sem destruir o próprio corpo social” (Lefebvre, 1974, p. 107).

O contexto do sistema capitalista pode se tornar cada vez mais apertado, firme e opressivo, mas nunca pode absorver completamente os centros vivos reais da práxis humana sem destruir sua própria base de existência. Assim, os “resíduos” da práxis humana se afirmam “em meio à redução”. Quando o espaço inteiro se torna o local da reprodução das relações de produção, ele também se torna o local de uma resistência difusa, não localizável, mas abrangente, que cria seu centro aqui e ali. Embora a reprodução politicamente controlada das relações sociais consiga uma “sobrevivência do capitalismo”, e isso ao incluir cada vez mais áreas da vida, ela também reproduz a contradição fundamental das relações de produção capitalistas em relação aos sujeitos em todas essas áreas da vida. Na base da práxis humana está o potencial dos indivíduos que estão se tornando socialmente conscientes para resistir à destruição cada vez mais ameaçadora, causada pelas relações de produção capitalistas. Não se trata mais apenas do movimento trabalhista, mas Lefebvre também menciona explicitamente todas as outras revoltas que se dirigem contra as restrições opressivas do sistema: o movimento das mulheres, a revolta dos jovens, o movimento ecológico, os protestos contra a ameaça de uma guerra nuclear de aniquilação, entre outros.

No entanto, as revoltas isoladas de grupos sociais individuais que eclodem ao mesmo tempo podem ser facilmente dominadas por contraestratégias do sistema capitalista e por concessões em aspectos parciais. Portanto, como Henri Lefebvre explica em sua *Metafilosofia*, a filosofia da práxis tem a grande tarefa de vincular e agrupar os vários resíduos resistentes da práxis humana por meio da “meditação metafilosófica como pensamento em ação”, ou seja, por meio do pensamento relacionado à práxis e à promoção da fantasia, não em termos de organização externa, mas em termos de sua conexão e preocupações internas (Lefebvre, 1975, p. 336).

O objetivo desse trabalho prático-filosófico sobre a consciência, que deve ser mais do que uma simples instrução externa, é agrupar todos esses momentos criativos da práxis humana em um novo “projeto comum de ser humano” e de se tornar humano no mundo. Em vista das tendências cada vez mais ameaçadoras em direção à destruição global da humanidade e da vida, esse projeto se torna o desafio de nosso tempo e de nossa geração como um todo. Como afirma o autor:

Não podemos descartar a hipótese de um aborto colossal da história humana, uma catástrofe em escala planetária. [...] Nem o fracasso total da história humana, nem a aniquilação nuclear do planeta, podem ser eliminados da lista de possibilidades (Lefebvre 1975, p. 345).

Diante dessa ameaça, não apenas de guerra nuclear, mas muito mais perigosa, pois não é tão claramente visível, de envenenamento e contaminação progressivos da biosfera por meio da expansão capitalista-industrial descontrolada, o projeto de resistência consciente e em massa por parte dos afetados – e isso somos todos nós – é a única alternativa ainda possível à destruição que é tão real quanto progressiva. Esse projeto de humanização comum surge da resistência consciente e unida contra a destruição progressiva do sistema dominante, na qual, ao mesmo tempo, formas alternativas de produção e de vida já estão começando a surgir – isso é o que Marx quis dizer com “práxis revolucionária”.

A partir daí, toda a estrutura predominante do pensamento pedagógico é questionada e forçada a ser repensada. Isso ficou particularmente claro com meu colega de Kassel, Johannes Ernst Seiffert, em sua *Pedagogia da Sensibilização*:

A pedagogia da sensibilização baseia-se no fato de que a Terra e seus habitantes estão sob ameaça. Ameaçados por uma produção que se transformou em destruição total: por meio da destruição da biosfera (ecocídio) e da população (genocídio), da fome a atos direcionados de extermínio e guerra nuclear. Essa ameaça só poderá ser abolida se conseguirmos romper os mecanismos de entorpecimento e educar as grandes massas na capacidade de sobreviverem juntas (Seiffert, 1975, p. 7).

Está claro que uma pedagogia que toma isso como ponto de partida não pode mais ser colocada a serviço da reprodução de conhecimento útil e de comportamento adaptado para manter o sistema, mas, em vez disso, se junta ao projeto de resistência agrupada e tenta mobilizar os resíduos do sentimento e do pensamento humano em educadores e adolescentes contra a pedagogia predominante, sensibilizando-os para os mecanismos de opressão em todas as áreas da vida e demonstrando solidariedade com os oprimidos. Também fica claro que essa pedagogia, que começa a trabalhar toda a nossa “sensibilidade e a solidariedade ativa que dela brota”, é um projeto que – como Paulo Freire também enfatiza em *Pedagogia do Oprimido* (1971) – educadores e educandos só podem realizar juntos em diálogo, porque nessa tarefa fundamental de permitir que a humanidade sobreviva com dignidade, não estamos de forma alguma à frente da próxima geração. Pelo contrário: nossas esperanças estão voltadas para nossos filhos e para os filhos de nossos filhos; ajudá-los a nos ajudar a encontrar a saída do pacto capitalista com a destruição – essa deve ser nossa tarefa pedagógica. Segundo Seiffert:

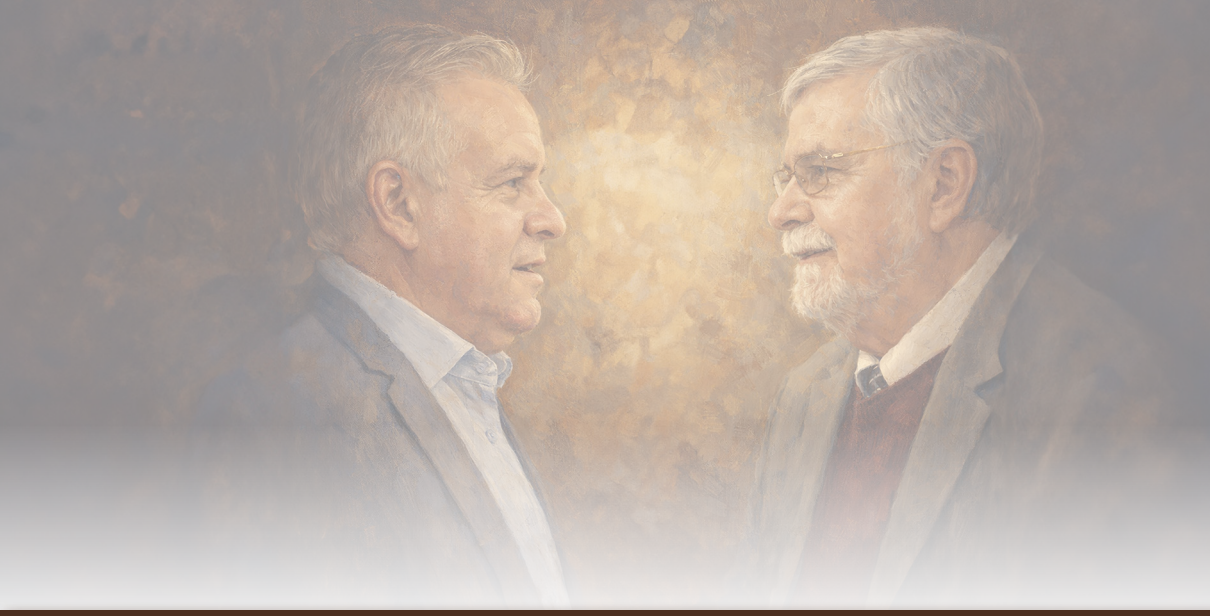
A pessoa sensibilizada se entregará a um estudo prudente, marxista e psicanaliticamente esclarecido [...] da história, da história contemporânea e da política, tingido de questionamento filosófico, incluindo o estudo das várias propostas de como as causas e os males sociais poderiam ser abolidos antes que eles nos abolissem (Seiffert 1975, p. 66).

Cumprimentos cordiais,

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik²⁹

Viena, abril de 2025.

²⁹ Doutorado em filosofia pela Universidade de Viena (Áustria); Habilitação pela Universidade de Bonn (Alemanha); professor emérito da Universidade de Kassel (Alemanha); inúmeras publicações nacionais e internacionais em periódicos, livros e capítulos de livros, algumas das quais encontram-se inclusive traduzidas para o português.



Quarto capítulo

Segunda carta de Claudio A. Dalbosco

Prezado Professor Schmied-Kowarzik!

Com expectativa, recebi sua preciosa carta. Agradeço ao senhor por todo o empenho em responder às perguntas que eu lhe havia posto em minha primeira carta. Na verdade, suas respostas vão além de tais perguntas, na medida em que expõem aspectos nucleares de sua filosofia prática e de seus respectivos desdobramentos formativo-educacionais. Nosso diálogo-entrevista (primeiro capítulo), minha primeira carta (segundo capítulo) e sua primeira carta (terceiro capítulo) já dão uma ideia geral da concepção de *Bildung* que brota de sua filosofia prática, deixando claro que a própria formação é autoformação que acontece na interação dialógica com os outros, mediada pelo contexto socioambiental. Sendo assim, educação como formação é práxis que ocorre entre seres humanos inseridos na sociedade e como parte da natureza. Por meio da práxis formativa, somos, desde o

início, sociedade e natureza; compreender como acontece este vínculo e como nos constituímos enquanto seres humanos por meio deste vínculo também é tarefa da Filosofia da Educação pensada de maneira crítica.

Considerando a variedade de temas e autores referidos até aqui e o trabalho de reconstrução apropriativa adotado pelo senhor para dialogar com tais autores, optei por retomar, nesta segunda carta, algumas ideias que ainda podem ser aprofundadas e melhor esclarecidas. Nosso diálogo-entrevista e nossa troca de correspondências demarcam um fio condutor claro para a relação entre filosofia e educação, apresentando, sobretudo, uma dimensão importante da *Bildung* alemã clássica. Até aqui, pudemos ter uma ideia aproximada do vínculo entre filosofia, pedagogia e formação humana em autores clássicos (não só alemães), como Sócrates, Platão, Aristóteles, Jan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart e Karl Marx, entre outros. Apesar das diferenças internas entre estes autores, a ideia de formação geral (*Allgemeine Bildung*), visando ao desenvolvimento de todas as capacidades humanas, parece ser um ponto em comum entre eles. Tendo por objetivo problematizar as condições de possibilidades de uma sociedade humana livre, tais pensadores clássicos atribuem grande peso à formação geral das pessoas, pois um ser humano bem formado é condição indispensável à convivência humana e solidária. Por isso, investigar o que significa ser “bem formado” e como alcançá-lo socialmente por meio da práxis formativa é um grande desafio do diálogo entre filosofia e educação. Tal diálogo precisa levar em conta que o bem formado depara-se com a possibilidade imanente da barbárie e, por isso, também com diferentes formas de deformação humana e social (Adorno, 1971).

De qualquer modo, o diálogo entre filosofia e educação pressupõe a investigação crítica de conceitos como educação (*Erziehung*), formação (*Bildung*) e treinamento/capacitação (*Ausbildung*) e, também, a maneira como eles podem ser duplamente empregados: enquanto crítica ao sis-

tema educacional atual, cada vez mais dominado pela lógica capitalista neoliberal, e como forma de resistência a tal lógica, indicando possíveis alternativas. Portanto, tratar do esclarecimento de tais conceitos e o modo como se relacionam e se diferenciam entre si é decisivo para enfrentar problemas educacionais contemporâneos e apontar, ao mesmo tempo, possíveis alternativas.

Na medida em que a pedagogia se transformou apenas em um curso de formação de professores, ela abriu mão de ser ciência prática reflexiva dos problemas educacionais. Quando ela renunciou à pretensão de elaborar seus próprios conceitos (Friedrich Herbart), perdeu cada vez mais o rigor reflexivo, filosófico e científico, deixando o espaço livre para o emprego frouxo, inconsistente e pouco coerente dos conceitos educacionais principais. Por isso, é importante retomar reflexivamente conceitos filosófico-pedagógicos, como educação, formação e treinamento, investigando suas origens, diferenças e possíveis aproximações. Mostrar que a educação é formação (educação formadora), isto é, que possui finalidade imanente própria, voltada à formação cultural ampla dos seres humanos (educadores e educandos), constitui um contraponto crítico importante à tendência contemporânea dominante de reduzir a educação ao mero treinamento profissional, que só visa a atender demandas imediatas do mercado de trabalho. Quando se compreende a educação como um processo formativo mais amplo, o próprio treinamento não se deixa mais reduzir a meras técnicas instrumentais de adestramento a serviço da economia capitalista neoliberal. Se a educação como treinamento, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, é indispensável à profissionalização, ela é insuficiente, no entanto, quando o objetivo é a formação cidadã voltada à participação democrática na esfera pública. Formação profissional e formação humana não são excludentes, embora não sejam a mesma coisa; isso parece ser uma tese comum e, até certo ponto, trivial, que norteia o diálogo entre filosofia e educação. Esta foi uma das direções

que procuramos argumentar nos capítulos anteriores de nosso livro e que desejo retomar agora, nesta segunda carta, com base na interpretação que Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederoth fazem dos conceitos acima referidos e como transformam tais conceitos em crítica social e cultural (educacional).

No âmbito de nosso diálogo sobre educação e formação, o senhor foi muito feliz ao chamar a atenção para o treinamento-capacitação (*Ausbildung*) como outra expressão empregada na tradição pedagógica alemã e que predomina no atual cenário educacional, em detrimento da formação geral. Topamos aqui, então, com três conceitos: educação (*Erziehung*), formação (*Bildung*) e treinamento (*Ausbildung*). Contudo, a situação torna-se ainda mais complexa, do ponto de vista do diálogo entre filosofia e educação, se considerarmos a introdução por Theodor W. Adorno (2003) e Konrad Paul Liessmann (2011), em sua crítica cultural e educacional, de dois outros conceitos, respectivamente: semiformação (*Halbbildung*) e deformação (*Unbildung*). O que significam tais conceitos como crítica à atual educação capitalista neoliberal? Em que sentido a tradição clássica da *Bildung* alemã, sobretudo em sua vertente crítico-hermenêutica, contribui para o esclarecimento destes conceitos e como crítica aos problemas educacionais atuais? Por que o esclarecimento de tais conceitos não é apenas uma questão lógico-semântica – o que, por si só, já é uma contribuição significativa da filosofia à educação –, mas uma questão de práxis formativa com finalidade ético-política de impedir que a barbárie se repita?

Para dar um passo adiante em nosso diálogo e poder ouvir suas reflexões sobre o tema, eu gostaria de reconstruir, brevemente, a definição de educação (*Erziehung*), formação (*Bildung*) e treinamento (*Ausbildung*) em alguns autores. Meu objetivo é trazer à luz outros possíveis pontos de vista que ainda não foram objeto de nossa reflexão e que possam enriquecer nosso diálogo. Certamente, isso talvez possa não ter tanta importância para o público alemão, principalmente para professores e estudantes,

como o tem para o ambiente cultural e educacional brasileiro e latino-americano, uma vez que, como já afirmei acima, a distinção entre educação e formação não possui entre nós, no Brasil, longa tradição investigativa. Saber o que é educação e formação e como tais conceitos, bem articulados entre si, podem justificar uma teoria educacional crítica não é tarefa simples. O sistema educacional neoliberal prioriza, por razões mercadológico-lucrativas, o treinamento (*Ausbildung*), desacoplando-o da formação cultural. Por isso, retomar a ideia de instituição educativa como espaço livre de ensino e pesquisa, ou seja, como centro de formação, com currículo amplo e disciplinas e planos de ensino abertos e capazes de dialogarem entre si, depende também do que se entende por educação e formação, e como tais conceitos se imbricam entre si na perspectiva de uma teoria educacional crítica.

Neste contexto, das considerações que o senhor fez sobre a tradição filosófico-pedagógica grega, podemos reter a noção-chave da *Paideia*, presente tanto em Sócrates como em Platão e Aristóteles, guardando as diferenças filosóficas entre eles, como projeto de formação integral do ser humano. Por isso, há, nestes autores, clara imbricação entre educação e formação, uma praticamente se confundindo com a outra, a tal ponto que é possível cunhar a expressão “educação formadora”, voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas na perspectiva ético-estético-política. Este pensamento constitui a base dos projetos educacionais subsequentes, sendo retomado pela tradição humanista moderna e neomoderna, por autores como Comenius, Rousseau, Kant, Humboldt, Schleiermacher, Herbart e Marx. Também aqui, apesar das diferenças filosóficas entre tais autores, eles mantêm em comum a ideia da formação geral (educação formadora) como força motriz do desenvolvimento de todas as capacidades humanas, visando à maioria e à emancipação humana.

No caso específico de Marx, como já vimos, a *Allgemeine Bildung* assume a singularidade de práxis revolucionária, a qual exige uma concepção

específica de filosofia, como também de um modo próprio de intervenção, tanto do educador como do educando. Refletir sobre a *Bildung* enquanto práxis revolucionária nos *Manuscritos de Paris*, propondo ao senhor questões sobre ecologia, será tema específico de um outro livro que estamos escrevendo juntos. O núcleo de minhas perguntas repousa, neste livro, em saber como uma *Bildung* transformada em práxis revolucionária é capaz de resistir à enorme crise ecológica que vivenciamos na atualidade. Além disso, pretendo interrogar o senhor, mais detidamente, sobre o que pode significar práxis revolucionária na atualidade. Mas, isso terá seu tempo próprio de reflexão.

Volto-me, então, ao conteúdo desta segunda carta. O breve resumo que ofereci acima, acerca dos resultados que conquistamos até aqui, em nosso diálogo, me impulsiona a referir alguns outros autores, com foco especial na contribuição de Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederoth. Antes de tratar deles, faço um ingresso pontual na ideia de formação de Wilhelm von Humboldt, Hans-Georg Gadamer e Peter Bieri. A reflexão sobre *Bildung* que pretendo referir nesta segunda carta, em diálogo com outros pontos de vista, quer realçar a importância de uma teoria da formação para tratar, de maneira plural e ampliada, de problemas educacionais. Em síntese, defendo a hipótese de que a ideia de formação, em seu sentido normativo crítico e atualizado, desempenha um duplo papel: de justificação adequada do diálogo entre filosofia e educação e de ponto de partida do diagnóstico crítico do tempo presente.

Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt torna-se importante para os propósitos desta segunda carta porque insere sua reforma de modernização da universidade alemã no âmbito da ideia de formação geral, que lança suas raízes na tradição greco-romana. Com isso, ele traz a *Bildung* para o terreno das

instituições formais de ensino, colocando-a na base de seu projeto de modernização da universidade. Deste modo, Humboldt viu nas instituições de ensino, especialmente na universidade, o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo emergir dele uma humanidade possível. Talvez seja nesse autor, mais do que em qualquer outro, que se encontra a ideia de formação como força cultural privilegiada que provoca, por meio do ensino e da pesquisa, o desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

No breve e rico ensaio intitulado *Teoria da formação do ser humano*, Humboldt (Humboldt I: 234- 240)³⁰ atribui à formação a força capaz de elevar o espírito humano à condição de mundo (*Welt*).³¹ Isso significa que pensamento e ação precisam, como duas dimensões centrais da condição humana, de uma terceira dimensão, representada pela noção de mundo, para que possam provocar o desenvolvimento das capacidades humanas. O mundo não é constituído somente por saberes especializados, mas abrange natureza e cultura, referindo-se, com isso, à totalidade de diferentes perspectivas elaboradas pelo emprego plural das capacidades.³² Nesse contexto, o indivíduo forma-se em suas capacidades no confronto múltiplo e tensional com o mundo e, interessantemente, só pode tornar-se sujeito, ou seja, com capacidade de pensar por si mesmo e com vontade livre e independente, quando conseguir tornar-se mundo. Mas, são todas as atividades do espírito, e não somente o exercício de determinado saber especializado (*Fach*), que tornam possível a formação

³⁰ As citações das obras de Wilhelm von Humboldt serão feitas de acordo com a edição da Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG) de 2002, indicando-se o volume seguido da paginação.

³¹ Para o que segue sobre Humboldt, ver Dalbosco (2023b, p. 31-58).

³² Para a compreensão da relação tensional entre sujeito e mundo, é indispensável investigar a filosofia da linguagem de Humboldt, pois é pela linguagem que o sujeito constrói o mundo na mesma medida em que se constrói a si mesmo. Sobre o caráter formador de mundo que a linguagem possui, ver Habermas (1999, p. 67-75).

humana em sua relação tensional com as forças do mundo. A formação transforma-se, então, nesta atividade apropriativa (*Bearbeitung*) que o espírito (*Geist*) faz de si mesmo e do mundo, construindo a humanidade possível neste trabalho de elaboração de si. Aqui, como se pode observar, Humboldt insere-se na tradição grega da *Paideia*, a qual tem a ver com o exercício espiritual do indivíduo consigo mesmo, visando desenvolver suas diferentes capacidades.

Torna-se importante notar, para meus propósitos, a distinção entre saber especializado (*Fach*) e ofício ou ocupação (*Geschäft*), que, embora seja central para a ideia de formação humana de Humboldt, nem sempre é devidamente marcada por seus estudiosos. A expressão ofício (*Geschäft*) é própria do século XVIII, cuja riqueza original não se mantém mais na atualidade. O ofício significa hoje em dia tanto uma loja (espaço de uma empresa comercial ou artesanal) quanto a atividade profissional de vender algo. Mas Humboldt tinha em mente algo mais amplo, que se referia à formação ampla do espírito. Ele se referia, por exemplo, à maior responsabilidade que um empresário deve assumir pela sua empresa como um todo, cujo mero conhecimento especializado não seria capaz de oferecer. Por isso, eu sigo literalmente aqui a sugestão do senhor³³ e traduzo tanto “ofício” quanto “negócio” como “práxis”, pois, neste caso, a práxis do proprietário ou do gerente da empresa precisa incluir tanto a experiência prática, que vai além do conhecimento técnico, quanto a qualidade ética de capacidades sociais responsáveis, em relação aos seus funcionários e aos seus parceiros comerciais. No sentido mais amplo, também o médico e o advogado conduzem um “negócio”, ou seja, uma práxis (pelo menos na época de Humboldt, o termo podia ser usado nesse sentido amplo). Neste sentido, dirigir os negócios de uma empresa ou exercer uma especialidade

³³ Esta sugestão o senhor me fez em uma mensagem eletrônica enviada no dia 08 de setembro de 2025, na qual comenta longamente minha segunda carta, reportando-se à minha breve interpretação de Humboldt. Infelizmente, não posso contemplar agora suas valiosas indicações, reservando um tratamento delas para outro momento.

envolve muito mais do que uma questão lucrativa, pois tem a ver com a relação ético-política do empresário e do profissional com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

Neste contexto, enquanto o saber especializado refere-se ao manuseio de racionalidade específica, com suas respectivas técnicas, a práxis, por sua vez, exige o emprego amplo do maior número possível de capacidades. Por isso, e esta é a ideia central, a preparação de determinada profissão centrada no domínio de seu respectivo saber especializado precisa ser inserida na formação como práxis, ou seja, para aprender a viver bem e de maneira adequada no mundo por meio do exercício de múltiplas capacidades. De acordo com a linguagem de Humboldt, para que aconteça a formação integral, além do *Fach* (saber especializado), é preciso que aconteça o *Geschäft* (formação ampla). Decisivo aqui é o fato – e isso torna Humboldt herdeiro da longa tradição da *paraskeuê* grega e da *instructio* latina – de que é pela práxis no mundo que o indivíduo se forma na multiplicidade de suas capacidades, tornando-se muito mais preparado para o exercício de sua profissão. Ora, é essa noção ampla de formação que vai aplainar o terreno para a criação da universidade como centro de pesquisa e ensino, deixando-se orientar pelos princípios de solidão e liberdade (Benner, 1997 e 2003). As ideias de Humboldt ganharam o mundo porque justificaram a concepção de universidade sustentada na preparação cultural ampla dos estudantes como forma de torná-los mais inteligentes e humanos no exercício profissional específico. Em síntese, Humboldt tornou-se interessante, não porque negou o saber especializado, mas, sim, porque o elevou ao inseri-lo no âmbito da *Bildung* com nítida raiz na tradição greco-latina da *paraskeuê-instructio*.

Hans-Georg Gadamer

Ao voltar-me agora para Hans-Georg Gadamer, tomo como referência primeira sua definição de formação na parte inicial de *Verdade e Método*.

A formação, juntamente com o *sensus communis*, a capacidade de juízo e o gosto, constituem os quatro conceitos fundamentais das ciências do espírito e, portanto, também da pedagogia como teoria da educação. Com a reflexão introdutória de tais conceitos, Gadamer pretende justificar a autonomia das ciências do espírito, afirmando que sua especificidade repousa, não nas questões de método, mas sim na tradição humanista da formação (Gadamer, 1999a, p. 47). Com isso, podemos perceber o peso atribuído por ele à *Bildung* na arquitetura de sua hermenêutica filosófica. Neste contexto, cabe a seguinte pergunta: qual é propriamente a noção de formação justificada na parte inicial de *Verdade e Método*? Para os propósitos desta minha segunda carta, há três aspectos que gostaria de reconstruir, ao mesmo tempo em que pretendo assinalar alguns limites inerentes à noção de formação que Gadamer resgata do diálogo com a tradição humanista.

O primeiro aspecto refere-se à especificidade da formação que a distingue do modo de produção de objetos técnicos. Igualmente ao que acontece na *physis*, a formação não reconhece objetivos que lhe são impostos de fora (Gadamer, 1999a, p. 17). O que interessa é a finalidade interna presuposta pela ação formativa, que a impede de ser tomada como meio para fins que lhe são estranhos. Esta é uma tese central de Gadamer que vincula formação à práxis no sentido aristotélico. O autor deixa isso mais claro em sua tradução e comentário do livro VI da *Ética a Nicômacos* (Gadamer, 1998). Importa destacar, no momento, considerando a parte inicial de *Verdade e Método*, que, ao se diferenciar do modo de produzir objetos (da *poiésis* como *techne*), a formação possibilita um tipo de ação que não se deixa instrumentalizar por forças externas, assegurando que a própria ação possa se auto-compreender como prática de liberdade. Em síntese, a formação consiste no esforço (capacidade) do sujeito que brota de sua interioridade e que visa à sua ascensão à humanidade, como parece estar claro tanto em Kant como em Herder.

O segundo aspecto abrange a pretensão do sujeito à universalidade (*Allgemeinheit*). Se a influência de Hegel faz-se sentir como um todo na concepção gadameriana de formação, é neste segundo aspecto que ela se torna ainda mais marcante: “A essência geral da formação humana é converter-se em um ser espiritual universal” (Gadamer, 1999a, p. 18). Da interpretação da *Fenomenologia do Espírito*, Gadamer retém o sentido formativo do trabalho humano, uma vez que, trabalhando “a coisa”, o ser humano se forma a si mesmo: “Na consistência autônoma que o trabalho dá à coisa, a consciência que trabalha se reencontra a si mesma como uma consciência autônoma” (Gadamer, 1999a, p. 17). Isso significa dizer que, por meio do trabalho como forma de exteriorização de si, o ser humano alcança sua universalidade. Gadamer também chama este segundo aspecto de “formação prática”, vinculando-o, seguindo a *Propedêutica Filosófica* de Hegel, à escolha profissional, a qual implica o desempenho de tarefas que não são assumidas só como fins privados. Segundo ele:

A formação prática se demonstra então no fato de que se desempenha a profissão em todas as direções. E isto inclui que se supere aquilo que resulta estranho à própria particularidade que alguém encarna, tornando-o completamente próprio (Gadamer, 1999a, p. 19; grifos meus).

Em resumo, este segundo aspecto contém duas ideias importantes da definição de formação: a primeira atribui ao trabalho uma dimensão formativa que permite ao ser humano alcançar sua universalidade – por meio do trabalho, o ser humano se realiza, ou seja, alcança sua humanidade. A segunda acentua o sentido prático de formação e, vinculando-a também ao trabalho, possibilita o exercício profissional amplo, que assegura ao profissional a conquista de sua individualidade. Contudo, ao focar somente no sentido positivo do trabalho humano – e esta é a crítica –, Gadamer ignora, notadamente, sua dimensão deformativa (do trabalho alienado), que conduz o ser humano a perder sua individualidade e, com isso, a não mais alcançar sua universalidade. Por não considerar a dimensão

alienada do trabalho humano, ou seja, as condições materiais que o determinam, Gadamer formula um conceito idealista (abstrato) de formação, que repercute também em sua concepção otimista de profissionalização.

O terceiro e último aspecto da concepção de formação apresentada na parte inicial de *Verdade e Método* é certamente o mais polêmico e, por isso, o que mais sofre objeções. Também com influência hegeliana marcante, tal aspecto refere-se ao retorno do espírito a si, depois de ter se relacionado com o estrangeiro, ou seja, com o outro: “Reconhecer o que é próprio no estrangeiro e torná-lo familiar é o movimento fundamental do espírito, cujo ser não é senão o *retorno a si mesmo* desde o ser do outro” (Gadamer, 1999a, p. 43; grifos meus). Se a formação constitui a dinâmica tensional entre sair de si e retornar a si, o aspecto decisivo consiste em saber como acontece o encontro com o outro, o que o espírito preserva de tal encontro e que tipo de transformação ele sofre. Mantendo-se inteiramente nos trilhos hegelianos, Gadamer está convencido de que a formação possui como característica central a abertura ao outro, ou seja, a pontos de vista distintos e abrangentes. Eis sua definição: “A formação compreende um sentido geral de medida e de distância com respeito a si mesmo e, nesta mesma medida, um elevar-se acima de si até a universalidade” (Gadamer, 1999a, p. 19-20). Como indica a passagem, a formação compreende uma dupla transformação, interligada entre si: de distanciamento de si e de elevação de si. O que garante esta dupla transformação e o que ela significa para a relação entre o si mesmo e o outro?

Cabe observar, neste contexto, que há uma ausência marcante nos três aspectos acima reconstruídos e que indica limites na definição gadameriana de formação da primeira parte de *Verdade e Método*, a saber: a ausência da noção de diálogo. Ao definir a formação como um dos quatro conceitos fundamentais da tradição humanista, Gadamer a compreende como trabalho e reflexão, sem empregar nenhuma vez, curiosamente, a noção de diálogo. A formação é pensada somente como movimento

racional do espírito que se realiza por meio do trabalho, sem levar em consideração a dimensão linguística. Sendo assim, mesmo reforçando o sentido de abertura ao outro como constitutivo da ideia de formação, o autor mantém tal sentido restrito ao “espelhamento” que o próprio espírito faz de si, correndo o risco, como alerta Stederoth (2025, p. 75), de que o “retorno a si” (*Rückkehr zu sich*) reduza o outro a mero instrumento para alcançar seus desejos e interesses particulares. Esta objeção faz sentido ao se referir exclusivamente à definição apresentada na parte inicial de *Verdade e Método*, mas desconsidera o avanço da justificativa de Gadamer, feito ainda na última parte da referida obra e, sobretudo, em seus escritos tardios. Além de se formar pelo trabalho e pela reflexão, o ser humano também se forma pela linguagem, mais precisamente, pela práxis dialógica. A inclusão do diálogo, já na primeira parte de *Verdade e Método*, não permitiria ampliar a noção de formação, tornando-a efetivamente um processo de intersubjetividade, no diálogo que o sujeito mantém consigo mesmo e com os outros? Em síntese, não é efetivamente pela práxis dialógica constituída pela escuta e pela pergunta que podemos reconhecer o outro, por mais difícil e paradoxal que tal reconhecimento possa significar?

Em vez de seguir interpretando alguns aspectos da terceira e última parte de *Verdade e Método*, na qual Gadamer justifica a linguagem como núcleo da experiência hermenêutica e, portanto, também da própria experiência formativa, faço agora um comentário geral sobre o diálogo vivo como aspecto fundante do processo formativo. Em seus escritos tardios, Gadamer sustenta a tese de que linguagem acontece só no diálogo, livrando-se, com isso, da pesada ambição sistemática de sua obra magna, na qual ele busca fundamentar o nexos ontológico entre ser e linguagem. A guinada para o diálogo vivo significa, entre outros aspectos, a retomada da tríade dialética socrática constituída pela relação tensional e inesgotável entre escuta, pergunta e resposta, assegurando, com isso, a vivacidade da

conversação humana que acontece no plano histórico, social e cultural. Tal guinada repercute decisivamente no próprio conceito de formação, o qual passa a ser concebido agora pela dinâmica do diálogo vivo, constituída, sobretudo, pela escuta e pela pergunta. Neste sentido, saber escutar e perguntar torna-se o núcleo da ideia “histórico-concreta” de formação, a qual supera os limites idealistas e abstratos da definição encontrada na parte inicial de *Verdade e Método*. Retomarei, logo abaixo, a noção de formação humana como práxis dialógica, considerando, sobretudo, as contribuições de Hans-Georg Flickinger.

Passo a referir agora, brevemente, a conferência proferida por Gadamer a alunos de ensino médio, pois aparecem aí problemas educacionais que interessam ao nosso próprio diálogo, entre o senhor e eu. O título da conferência é *Educação é educar-se* (“*Erziehung ist sich erziehen*” – Gadamer, 2000), na qual, além de justificar o laço estreito entre educação e formação, o conferencista também expõe uma característica central de ambas: educação com autoeducação e formação com autoformação. Contudo, o que significa isso? Gadamer esclarece tal significado refazendo alguns traços de sua própria autobiografia educacional, recordando momentos importantes de sua educação familiar, escolar e universitária. Também deixa claro que muito de sua autoformação (*Selbstbildung*) aconteceu fora dos espaços formais de ensino, ou seja, em sua convivência espontânea consigo mesmo, com outras pessoas e com as próprias coisas. Por isso, essa breve conferência, embora coloquial e simples, oferece algumas ideias para pensar o que é a formação geral que acontece na história educativa de cada um.

Em sua retrospectiva formativa, Gadamer deixa claro que educação é um processo que ocorre no interior das instituições, das quais família, escola e universidade são modelos exemplares, embora a própria educação possa ocorrer, evidentemente, em outras instituições e também fora delas. Hoje em dia, certamente muito mais do que na época de Gadamer,

o espaço informal ocupa parte significativa da educação e, por isso, torna-se também um fenômeno importante a ser investigado. Se a família é o ambiente natural inicial, ou seja, o lar onde se aprende as formas elementares de vida, como o idioma materno, os hábitos e costumes básicos, como higiene e alimentação, na escola obtém-se a educação geral, que trata das matérias de ensino (das disciplinas), mas ainda não de maneira especializada. As especializações, por sua vez, são tratadas na universidade, a qual possui como ofício formar para profissões; contudo, ela só consegue formar bons profissionais se conseguir ir além do próprio conhecimento especializado, deixando claro, com isso, a importância da formação geral. O ideal educacional pressuposto aí é o de uma certa continuidade progressiva entre estas instituições, na qual se possa formar e inserir a criança na sociedade adulta, experienciando os conflitos e as diferenças que marcam tal continuidade.

Qual é o aspecto decisivo da relação entre educação e formação que aparece nesta breve conferência? Para que ambas possam acontecer na profundidade requerida, a educação precisa ser formação, a qual, por sua vez, também precisa dialogar com aspectos da educação, da qual o treinamento/capacitação (*Ausbildung*) é parte constitutiva. Contudo, o que Gadamer deixa claro é que, sem formação, o treinamento degenera facilmente em deformação (*Unbildung*), legitimando, inclusive, formas autoritárias e não dialógicas do exercício da própria profissão. Este aspecto, o autor deixa claro em sua reflexão sobre a relação entre filosofia, medicina e técnica, deixando em aberto, aí, a possibilidade de que o exercício profissional médico possa acontecer na perspectiva da formação geral. Neste contexto, o recurso à tradição médica hipocrática é indispensável para ampliar e reatualizar conceitos médicos fundamentais, como saúde, doença, tratamento e cura (Gadamer, 2021).

Como a preparação humanista para a profissão aparece no contexto de sua pequena conferência? Tal preparação já precisa iniciar no próprio

ambiente familiar, por exemplo, no qual o educando não aprende mecanicamente o idioma materno, mas vivamente, para poder dialogar consigo mesmo e com os outros e, com isso, poder inserir-se no mundo mais amplo, que vai além de si mesmo e do próprio ambiente familiar. As palavras não são apenas signos ou unidades menores de uma estrutura frasal maior, que se compõem e decompõem formalmente, mas a expressão do mundo existencial de quem as usa, mesmo que ainda de maneira inconsciente e espontânea. As palavras constituem formas de vida e, ao exercitar progressivamente o idioma materno, as crianças descobrem-se a si mesmas. Em síntese, pelo uso das palavras do idioma materno, elas aprendem espontaneamente a construir e significar seu próprio mundo. Isso deve preceder qualquer direcionamento profissional específico, pois, antes de tornar-se um médico competente profissionalmente, o educando (a criança) precisa ser concebida e se autoconceber como um ser humano. Esta é a grande tensão que cruza as teorias educacionais, entre formação profissional e formação humana, que, antes de Gadamer, já é tratada por autores clássicos da tradição pedagógica ocidental, como Jean-Jacques Rousseau, o qual, em sua obra *Emílio ou Da educação*, tratou de maneira exemplar da tensão entre formar o ser humano e o cidadão.

No ambiente escolar se aprende as matérias de ensino, não só por causa de seus conteúdos, o que por si só já é algo relevante, mas também para provocar a autodescoberta de cada envolvido no processo pedagógico e o seu lugar na ordem das coisas. A escola é um espaço de socialização, que prepara a passagem da família para a sociedade e o faz tendo como foco o estudo, a leitura, a escrita, o cálculo e a reflexão. Ela também é o espaço de experiência de vida, mas orientada pelo estudo organizado e sistemático dos conteúdos, das disciplinas ministradas pelos professores. Do mesmo modo, não se especializa simplesmente só para se especializar, mas para colocar as profissões a favor do mundo comum e da sociedade solidária. Por isso, a educação profissional só faz sentido, nesta perspecti-

va, quando for tensionada pela formação humana, a qual descortina horizontes plurais de mundo a educadores e educandos, contribuindo, com isso, para que cada um possa pensar sobre sua própria missão (responsabilidade ética) no mundo.

Contudo, o decisivo de tudo isso repousa na mudança “no modo de pensar e atuar”, a qual exige partir da própria experiência de educador e educando, abrindo-lhes novos horizontes de mundo por meio do diálogo, ou seja, da tríade dialética escuta, pergunta e resposta. Sem esta guinada na maneira de educar, família, escola e universidade apenas prescrevem autoritariamente valores, conteúdos e formas fechadas e inflexíveis de conhecimento. A formação significa, neste contexto, o movimento dialético, dinâmico, flexível e conflitivo, movido pelo diálogo, e que sustenta o processo formal de ensino, transformando-o e dando-lhe vida. Ela é a base de orientação ético-política do treinamento, redimensionando seu sentido na perspectiva social solidária. Por isso, sem formação, a educação torna-se apenas treinamento e, limitando-se a conservar, adaptar e conformar, prepara profissionais tecnicamente competentes, mas sem a capacidade crítica e a responsabilidade social solidária. Forma o especialista sem mundo.

Ao comentar brevemente esta pequena conferência de Gadamer, lembrei-me do *De Magistro*, de Agostinho (2002) – texto filosófico-educacional clássico, no qual aparece uma ideia clara de educação formadora. Que ideia é essa? Os dois personagens principais são o próprio Agostinho e seu filho Adeodato e, neste contexto, um dos objetivos do mestre é refletir sobre a natureza e a finalidade da linguagem, tomando como referência a interpretação meticulosa, baseada na escuta, pergunta e resposta (bem ao estilo socrático), de um verso da *Eneida*, do poeta latino Virgílio. Isso é um indicativo importante de que a formação geral depende da imbricação entre filosofia e arte e, no caso específico do *De Magistro*, entre filosofia e poesia. Todo o exercício dialógico gramatical que Agostinho procura fazer

com Adeodato – e esta é a ideia-chave – não se reduz somente ao estudo das regras gramaticais, mas, recorrendo ao verso poético, procura inserir o educando nas questões da vida e do mundo. O que é vida e o que é mundo são questões que não podem ser decididas de antemão, de maneira *a priori*, só com base na gramática da língua (questão técnica), pois dependem da dialética do diálogo que se estabelece entre educador e educando (questão formativa). Há, neste sentido, uma dimensão formativa no estudo da gramática, assim como também há no estudo da matemática e de outras disciplinas, que não se esgota no conteúdo de cada uma delas.

O grande desafio da educação formadora consiste, portanto, em como tensionar adequadamente o conteúdo (a matéria de ensino) com as experiências individuais de educador e educando. Por isso, é preciso ocorrer uma “revolução no modo de pensar”, a qual pressupõe, quando se trata de formação humana, uma outra revolução, a saber, a da “maneira de educar”. Esta outra revolução exige, por sua vez, levar em consideração, como ponto de partida do processo formativo, as experiências de mundo dos envolvidos, educadores e educandos. Sem a conexão entre conteúdo e experiências de mundo, a educação mantém-se no nível meramente formal, servindo eficientemente para treinar e adaptar, mas não para a formação do juízo crítico que resiste e transforma. Ora, a educação formadora é uma maneira de manter viva a tensão inesgotável entre formação profissional e formação humana, entre conhecimento especializado e horizonte de mundo, buscando encontrar bons encaminhamentos pedagógicos para enfrentar tal tensão.

Estes meus breves comentários sobre a tensão entre formação profissional e formação humana, inspirados no ponto de vista hermenêutico gadameriano, não esgotam, obviamente, o tema. Embora eu retome isso na parte final desta segunda carta, gostaria de ouvir do senhor alguns comentários, considerando o seu domínio sobre o debate ocorrido no interior da filosofia educacional crítica e o posicionamento de autores como Adorno,

Sonnemann e Heydorn. Colocava-se esta tensão nas décadas de 1970? Como ela aparece hoje, no novo cenário da educação capitalista neoliberal? Na atualidade, não aumentou ainda mais o foco na educação profissionalizante desconectada da formação geral? Por que precisamos ainda de formação geral e de que tipo de formação? Estas perguntas têm me inquietado desde o início de nosso diálogo-entrevista, pois considero-as decisivas para o enfrentamento de questões educacionais contemporâneas.

Peter Bieri

Dando prosseguimento ao nosso diálogo, eu recorro, na sequência, ao pequeno ensaio *Como seria ser bem formado?* (*Wie wäre es, gebildet zu sein?*), de Peter Bieri (2012), que auxilia para avançar na compreensão do sentido de educação formadora na medida em que distingue claramente entre formação (*Bildung*) e treinamento (*Ausbildung*), reservando para o sentido de formação aquilo que o ser humano faz consigo mesmo e para si mesmo. Por isso, uma faceta importante da formação refere-se ao cultivo da interioridade, ao voltar-se para si, tomando-se a si como fonte de meditação e de exame crítico. Esta é, precisamente, a origem socrática de formação, que implica o distanciar-se provisoriamente do mundo, para ir a fundo nos seus próprios pensamentos. Sócrates adota esta postura, quando escuta, em profundo silêncio, de baixo de uma marquise, seu *daimon* interior, antes de se dirigir à casa de Agatão, para tomar parte do banquete oferecido pelo jovem e talentoso poeta grego. Precisamente neste sentido de possibilitar que o ser humano se tome a si como alvo, como fim em si mesmo, é que a formação assume diferentes dimensões, como orientação de mundo, esclarecimento, consciência histórica, capacidade de articulação, autoconhecimento, autodeterminação, sensibilidade moral e experiência poética.

Bieri atribui características específicas para cada uma destas dimensões, revelando o quanto a própria formação vai muito além do treinamento, e o quanto esse, para poder ser bem sucedido em seus objetivos específicos, depende de características do ser bem formado (*Gebildete*). Destas diferentes dimensões da *Bildung*, vou reter agora sua especificidade como autoconhecimento, ou seja, como capacidade humana de se perguntar a si mesmo, de esculpir a si mesmo e, em síntese, de cuidar de si. Neste sentido, de busca incansável por si mesmo, a formação também se refere à criação e à modificação de um autorretrato. Portanto, contribuir para que cada ser humano possa construir criticamente o autorretrato de si mesmo ao longo de sua vida é uma das tarefas da *Bildung*. Se o autorretrato crítico de si é uma das maneiras de se alcançar o *Gebildete*, como Bieri o entende? Em suas próprias palavras:

O ser humano bem formado (*Gebildete*) é aquele que sabe de si mesmo e sabe das dificuldades desse saber (*Wissen*). É alguém cujo autorretrato (*Selbstbild*) pode, com vigilância cética, suspender-se a si mesmo. É alguém que sabe da frágil diversidade em seu interior e que não assume ingenuamente nenhuma identidade social (Bieri, 2012, p. 236).

Encontramos aqui, neste breve trecho, aspectos nucleares da *Bildung* que caracteriza bem o sentido do *Gebildete* como alguém que: a) possui consciência dos limites de seu autoconhecimento e, por isso, renuncia humildemente à pretensão de verdade absoluta; b) está disposto a suspender a imagem que tem de si mesmo, pois considera crucial tal suspensão para evitar o amor excessivo de si (amor próprio maldoso); c) sabe da pluralidade frágil de sua interioridade e, por sabê-la, evita uma dupla postura: de se deixar alienar pelos outros (pela sociedade) e de assumir a posição arrogante devido à fragilidade de sua própria condição. Em síntese, consciência de seus próprios limites, suspensão de seus próprios juízos e noção da pluralidade frágil de sua própria interioridade são três características do *Gebildete*, as quais oferecem diferentes direções ou perspectivas à própria

ideia de formação. São características que se opõem à mera redução da educação ao treinamento e, com ele, ao profissional arrogante, insensível e avarento. Portanto, sem *Bildung*, o treinamento dá origem ao *Ungebildete*, o qual se encontra na posição contrária à do *Gebildete*.

Em resumo, encontramos na reflexão de Bieri algumas características importantes da formação (*Bildung*) e do significado do ser bem formado (*Gebildete*), que podem contribuir na crítica da redução da educação ao treinamento. Por isso, tal crítica auxilia no próprio esclarecimento do conceito de treinamento (*Ausbildung*). É no âmbito de sua exposição sobre a formação como experiência poética que Bieri define o treinamento como “orientado para uma utilidade: adquire-se um *know-how*, para alcançar algo” (Bieri, 2012, p. 238). Trata-se, portanto, de um “saber-como” ou “saber-fazer”, cuja finalidade encontra-se fora da ação e, por isso, empurra-a para a instrumentalização com base em interesses particulares. Isso faz lembrar, neste contexto, a distinção aristotélica entre práxis e *poiesis* como *techné*, ou seja, entre saber agir e saber fazer, a que já nos referimos em nosso próprio diálogo. O treinamento, ao se tornar independente da formação, desvincula-se de preocupações ético-políticas, ou seja, da responsabilidade por escolhas feitas e, também, das possíveis consequências que resultam de tais escolhas. Desvinculado da formação, o treinamento pode assumir, então, uma forte dimensão instrumental, que o conduz a tomar os seres humanos como meio e não como fim.

É tendo em mente o perigo da instrumentalização da ação humana que Immanuel Kant, ao inserir sua pedagogia no horizonte do esclarecimento como *sapere aude*, contrapõe-se criticamente ao adestramento. Quando se trata da educação como formação, e não simplesmente como treinamento, o objetivo é o desenvolvimento da capacidade de julgar, ou seja, de pensar por conta própria. Que cada um tenha a coragem de pensar por si mesmo, eis a finalidade principal da formação: a capacidade de pensar por si mesmo, de julgar por conta própria, é a capacidade maior

que torna possível todas as outras capacidades. Também é por isso que Kant rejeita qualquer tipo de muleta para o processo pedagógico, exigindo do educador e do educando o uso crítico, inclusive de livros e outros materiais didáticos. Se o treinamento pode se degenerar facilmente em adestramento, o qual dá origem a um ser humano completamente obediente e servil, é a educação formadora que pode colocar educadores e educandos na direção do esclarecimento crítico, baseados na capacidade de julgar por si mesmo.

Que repercussões isso tem especificamente para a educação? O treinamento sem formação gera um especialista tecnicamente bem formado, mas sem preparação para interpretar e transformar o mundo. Este aspecto torna-se mais claro quando se estabelece o contraste entre o bem formado (*Gebildete*) e o erudito (*Gelehrter*): enquanto o primeiro possui capacidade de articulação livre e espontânea do espírito abrangente, o erudito (especialista) limita o foco a um ponto específico, ignorando tudo o que está fora deste ponto. Falta-lhe, portanto, a noção de totalidade (universalidade), isto é, a capacidade de tratar da mesma coisa sob perspectivas plurais, que é própria do *Gebildete*. Por fim, a consciência ético-política do *Gebildete*, ausente no erudito, manifesta-se como capacidade de “compreender a diversidade, ter o respeito pelo estranho e saber retratar-se de uma arrogância inicial” (Bieri, 2012, p. 233). A capacidade de autocrítica, que evita presunção e arrogância, torna-se o impulso de abertura na direção do outro e do mundo e, por isso, ela também é, como trato logo abaixo, o núcleo central da práxis dialógica formativa.

Professor Schmied-Kowarzik, gostaria de ouvir do senhor até que ponto este pequeno ingresso a Hans-Georg Gadamer e a Peter Bieri auxiliam no esclarecimento dos conceitos de educação, formação e treinamento. No caso de Gadamer, parece ficar claro que a formação profissional alicerçada no saber disciplinar precisa ser confrontada criticamente com a formação cultural ampla. Isso se entrelaça com a revolução no modo

de pensar e educar, a qual põe a experiência de mundo do educador e do educando como ponto de partida do processo pedagógico. Ao fazer esta afirmação em sua conferência reconstruída acima, Gadamer insere-se na tradição pedagógica moderna que remonta ao *Emílio* de Rousseau, segundo a qual compete ao preceptor arquitetar o cenário pedagógico para seu aluno fictício, mas considerando sempre sua experiência de mundo. Como o senhor avalia o sentido da *Bildung* gadameriana expresso acima? Que herança Gadamer ainda preserva da *Bildung* alemã clássica, principalmente em relação aos autores referidos pelo senhor? Que diferenças centrais o senhor assinala entre sua filosofia prática e a hermenêutica filosófica de Gadamer? No que se refere a Peter Bieri, como o senhor avalia sua distinção entre *Bildung* e *Ausbildung* e sua própria concepção de *Gebildete*? Em que sentido as três características do *Gebildete* reconstruídas permitem justificar o ideal de professor como mestre educador de novas gerações? O que o senhor teria ainda a acrescentar sobre a noção de treinamento? Por fim, por que ainda precisamos de uma formação geral para evitar que o sistema educacional mundial continue reduzindo cada vez mais a educação ao treinamento e priorize, indevidamente, só a educação profissionalizante voltada para atender às demandas mercadológicas imediatas?

Nosso diálogo-entrevista e as duas cartas anteriores nos têm mostrado as dificuldades para definir e pôr em relação estes três conceitos filosófico-pedagógicos fundamentais: educação, formação e treinamento. Contudo, nosso caminho dialógico também tem me permitido um autoesclarecimento conceitual importante. Considerando isso, eu gostaria de dar agora um passo adiante e dialogar com alguns textos de Hans-Georg Flickinger, Heinz Eidam e Dirk Stederoth, parceiros da Universidade de Kassel, com os quais temos mantido um convênio de mútua cooperação internacional há mais de duas décadas. Estes três autores têm contribuído para o cenário educacional brasileiro, especialmente no âmbito da Filosofia da Educação, ao tomarem como referência a questão da possibilidade

ou não de atualização da *Bildung* alemã clássica. Do mesmo modo como o senhor, eles já estiveram muitas vezes trabalhando em universidades brasileiras, especialmente na Universidade de Passo Fundo. Qual é, então, a contribuição deles à distinção entre educação e formação? Que crítica fazem à redução da educação ao treinamento? Que noção de educação como formação resulta de suas reflexões?

Heinz Eidam

Vou iniciar com Heinz Eidam, tomando como referência duas de suas produções importantes para nosso tema, que foram proferidas como conferências na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/ Brasil) e na Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil). Na primeira delas, intitulada *Formação na escola: onde mais o seria senão?* (Eidam, 2023), o autor trata da tensão entre educação, formação e treinamento. Concebe, como o próprio título indica, a educação escolar como o *locus* clássico da formação, mas também do treinamento. É por meio do ensino, como sua tarefa principal, que a educação é perpassada pela tensão entre formar para uma profissão futura e formar para o exercício democrático da cidadania. Ao âmbito do treinamento pertence o saber orientando por métodos, regras e técnicas, por meio do qual ocorre o aprendizado das condições necessárias para o saber fazer, técnico especializado. Por isso, a perspectiva do treinamento é dirigida por finalidades externas ao próprio ensino, o que transforma a educação escolar em uma instituição indispensável de adaptação do aluno à sociedade e, principalmente, ao mercado de trabalho. O problema surge, contudo, quando o ensino escolar deixa-se reduzir somente ao treinamento. Daí, neste contexto, a importância da formação, a qual Eidam concebe bem nos trilhos da concepção clássica alemã, recorrendo a autores como Kant, Fichte e Humboldt. Contrariamente ao treinamento, a formação possui finalidade interna, voltada para

a maioria, autonomia e para o pensar por conta própria. Nesse sentido, a formação está comprometida com a dignidade humana, a qual consiste no direito de todos de serem tratados como um fim em si mesmo e nunca meramente como meio para atingir os interesses de outros. Portanto, a dignidade humana é um conceito que vincula o indivíduo e o universal e visa à responsabilidade mútua das pessoas pela liberdade e autodeterminação dos outros. Desse modo, a formação tem a tarefa de educar as pessoas para que se tornem seres humanos dignos.

Contrariamente ao treinamento, que fecha e bitola, a formação refere-se à ampliação de horizontes, indispensável para que o aluno possa pensar por si mesmo, aprender a ver-se no outro (reconhecimento do outro) e a se abrir para o diálogo com diferentes pontos de vista. O aspecto decisivo, no âmbito da educação escolar – e aí repousa a contribuição da *Bildung* – é que o professor estimule seus alunos a ter a coragem e a liberdade para fazer suas próprias experiências e a formular suas próprias perguntas. Sendo assim, a ideia de formação traz consigo a postura pedagógica exigente da participação dialógica de todos os concernidos do ambiente escolar (de sala de aula), não só o professor, mas também o aluno e a gestão escolar. Segundo Eidam:

Mas se a formação deve ser tecida no processo de educação e, portanto, ser uma parte implícita do ensino, então é uma questão central da pedagogia saber quais são os efeitos que a ideia de formação e sua reivindicação podem ter na relação de professores e alunos, uns com os outros e com os materiais de ensino (Eidam, 2023, p. 10).

Em síntese, o interessante da posição de Eidam, neste ensaio, é que ele concebe como tensão, e não como exclusão, a relação entre formação e treinamento, defendendo, com firmeza, a tese de que *Ausbildung* sem *Bildung* transforma-se em mero adestramento. Se permanecer somente no treinamento, a educação profissionalizante corre o risco de deformar em vez de formar, não refletindo sobre os valores éticos e democráticos importantes para as novas gerações. Pode formar profissionais competen-

tes tecnicamente, mas incapazes de ver o mundo, os outros e a si mesmos em uma perspectiva humanista. Por faltar-lhes uma perspectiva ampliada de mundo e de pluralidade cultural, podem não se sentir responsáveis por questões atuais prementes, como as climático-ambientais, e nem se responsabilizarem por formas de vida democráticas e solidárias.

O segundo ensaio de Heinz Eidam intitula-se *Educação, não obrigado! a necessidade da educação e seus limites* (Eidam, 2024a).³⁴ É a própria condição humana, como fato antropológico, que exige educação: nascemos seres inacabados, ou seja, seres limitados (precários) e a educação é um dos melhores recursos culturais que nos auxilia a enfrentar tais limites. Contudo, é neste esforço de superação, no modo como tal esforço é feito e a finalidade em que é buscado, que faz emergir a ampla problemática educacional, constituída por grandes tensões entre, por exemplo, o interesse do educando e o ato disciplinador do educador, entre o desejo e a norma e, por fim, entre conduzir e deixar acontecer. Do ponto de vista pedagógico, a norma (regras) e a condução (orientação) normalmente não são aprovadas pelos próprios alunos, que, de uma forma ou outra, opõem resistência a elas. Segundo Eidam: “Inacabado, apenas um fragmento de si mesmo, o aluno relutante recusa que o professor benevolente complete a sua obra sobre ele e termine o trabalho de sua arte pedagógica” (Eidam, 2024a, p. 141). O dilema pedagógico consiste, aqui, em que professores e alunos precisam da educação, mas nem todos a querem. Além disso, eles precisam considerar que a própria educação pode falhar, não alcançando os objetivos previstos inicialmente.

A gratidão dos alunos pelas medidas educacionais administradas, talvez só realmente apreciada em casos excepcionais, não é um predicado analítico da necessidade educacional. Se a educação é necessária, ou seja, uma medida coercitiva, então, quem na Terra gosta de ser educado? (Eidam, 2024a, p. 141).

³⁴ Ensaio proferido originalmente como conferência no II Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil), nos dias 16 e 17 de novembro de 2024, e publicado posteriormente na coletânea *Festschrift a Hans-Georg Flickinger* (Dalbosco et al., 2024, p. 137-151).

Eidam trata deste dilema pedagógico com base na distinção entre educação e formação, reservando à primeira o caminho que vem do exterior, caracterizando-a como mediação; à segunda, ele reserva o caminho que brota do interior, definindo-a como apropriação. Ele resume tal distinção da seguinte forma: “O caminho misterioso da formação (*Bildung*) vai do interior para o exterior, o caminho da educação (*Erziehung*), do exterior para o interior” (Eidam, 2024a, p. 143). Sob esta perspectiva, a educação escolar é o trabalho de mediação do professor entre a matéria (conteúdo de ensino) e a experiência de mundo do aluno. Ensinar depende, então, do modo como tal mediação é feita, além do tipo de conteúdo escolhido e do nível (profundidade) de conhecimento que o professor possui da experiência de mundo do aluno. A formação significa, por sua vez, o esforço interior que o aluno precisa fazer para se apropriar, tanto de sua experiência individual como do conteúdo a ser estudado. É tal esforço que define, em parte, o significado do próprio aprender e isso significa dizer, em última instância, que o duplo trabalho de mediação e apropriação está presente em ambos, tanto no professor como no aluno; compreender como isso acontece na prática pedagógica é um dos grandes problemas da teoria educacional que, portanto, continua sendo sempre uma questão da práxis.

Gostaria de me deter no significado da formação como “mundo interior”, como algo que vai do interior para o exterior. Como Eidam entende o “mundo interior” e que importância pedagógica lhe atribui? O mundo interior contém, primeiramente, as carências e os limites do ser humano e, em se tratando de educação, o professor precisa provocar o aluno para regressar a si mesmo, “à sua incompletude, à sua indeterminação, à abertura ao mundo que ele próprio [o educando] significa ao nascer” (Eidam, 2024a, p. 145). É a consciência desta incompletude e a possibilidade de superá-la que o faz distanciar-se da proteção excessiva de seu professor (e também de seus pais). Quanto mais a criança descobre suas capacidades, mais ela se sente encorajada a enfrentar por si mesma os desafios que lhe são apre-

sentados. Se o adulto a protege excessivamente, impede-a de descobrir suas capacidades e de usá-las a favor da conquista de sua própria maioria. Algo semelhante acontece na relação pedagógica entre professor e aluno: quanto mais ele desafia seu aluno, respeitando suas capacidades e as condições em que ele se encontra, tanto mais o aluno torna-se autoconfiante de si mesmo. É o cultivo formativo de sua interioridade que fortalece o espírito do educando, tornando-o resistente às forças coercitivas que pretendem domesticá-lo. Contudo, o professor possui papel insubstituível na medida em que auxilia na abertura de horizontes, estimulando o aluno a ir além daquilo que lhe foi preparado em termos de conteúdo curricular. Nas palavras de Eidam: “É atraído não pelo que lhe foi *ensinado*, menos ainda para o que foi *treinado*, mas sim para o que ainda não foi descoberto e que, portanto, lhe é estrangeiro e diferente” (Eidam, 2024a, p. 146; grifos meus). A formação repousa, portanto, na ampliação de horizontes, que incentiva professor e aluno a ir em busca do desconhecido, daquilo que não está contemplado pelo sistema de ensino e pela própria estrutura curricular.

Em resumo, de uma perspectiva formal, a educação diz respeito à área coberta pelo currículo e, de uma perspectiva pedagógico-didática, trata do conteúdo com o objetivo de treinar o aluno da melhor maneira possível e também de adaptá-lo à sociedade existente. No entanto, para que a educação não leve à mera conformidade, ela também deve ser formação, isto é, que possa ir além do mero treinamento, incluindo o cultivo da independência interior (maioridade), a ampliação de horizontes e a busca pelo desconhecido e estrangeiro. Portanto, é a formação que possibilita que a educação não seja apenas adaptação, mas, também, se e onde for necessário, resistência ao comportamento desumano uns com os outros. É a formação que possibilita que a educação faça a si mesma perguntas existenciais (morais e ético-políticas), que ampliam o horizonte da própria educação puramente profissional. Em outras palavras, a formação e seus

respectivos exercícios pedagógicos levam a educação escolar ao seu próprio autoquestionamento: por que educação? Para que formação? Por que educação profissionalizante?

Professor Schmied-Kowarzik, este breve ingresso aos textos de Heinz Eidam parece tornar mais concreta a distinção entre educação, formação e treinamento, na medida em que está inspirada na longa experiência docente que o próprio Eidam realizou no âmbito escolar. Por isso, toca em cheio em dilemas pedagógicos escolares internos, cujo enfrentamento adequado exige que educação e formação se relacionem mutuamente: uma não existe sem a outra; não se excluem, mas se complementam reciprocamente. Deste modo, a partir de sua própria experiência pedagógica escolar, Eidam também traz contribuições importantes para pensar o ensino da filosofia na escola, junto a crianças e adolescentes, refletindo sobre seus avanços e limites (Eidam, 2024b).³⁵ Qual é a importância, para nosso diálogo, desta distinção entre educação e formação? Como o senhor avalia a concepção de formação como domínio do mundo interior, que contém as capacidades de educador e educando? O que o senhor pensa desta ideia de *Bildung* como cultivo das disposições, forças e capacidades humanas? Em que o educador poderia contribuir para que o educando possa descobrir e cultivar suas próprias capacidades?

Hans-Georg Flickinger

Em relação a Hans-Georg Flickinger, gostaria de iniciar comentando seu ensaio *A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade* (Flickinger, 2010, p. 177-193)³⁶ e dele reter dois aspectos. O primeiro aspecto

³⁵ Sobre isso, conferir a entrevista de Heinz Eidam na homepage da Editora K&N: <https://verlag.koenigshausen-neumann.de/heinz-eidam-philosophie-fuer-alle-die-es-wissen-wollen>

³⁶ Este ensaio foi proferido originalmente como conferência no III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, ocorrido na Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil), entre os dias 24 e 26 de setembro de 2008, no âmbito do convênio de mútua cooperação internacional entre a UPF e a Universidade de Kassel.

consiste no diagnóstico crítico de época que Flickinger elabora, baseando-se em uma premissa principal, bem alinhada à crítica marxiana da economia capitalista, de que as profundas transformações sociais em andamento continuam possuindo ancoragem na “redução da função do homem a um mero fator quantitativo do cálculo econômico [...]” (Flickinger, 2010, p. 179). Isso vale também, segundo ele, para o sistema educacional vigente, que “aplica a maior parte de seus esforços na adequação dos jovens à racionalidade instrumental como fio condutor da sociabilidade” (Flickinger, 2010, p. 187). Disso resulta, como comentarei adiante, a educação profissionalizante desacoplada da formação humana. Ainda, como parte de seu diagnóstico, o referido autor chama a atenção para três novos fenômenos socioeducacionais surgidos “com a intensificação do ritmo da economia capitalista” (Flickinger, 2010, p. 180): a sociedade do conhecimento no lugar da sociedade do trabalho; as inseguranças e riscos surgidos das profundas transformações no mundo do trabalho e; por fim, a perda crescente do papel formativo que as instituições formais de ensino vêm sofrendo, deixando o espaço vazio para o nascimento de um leque amplo e diversificado de experiências educacionais informais.

Ao se perguntar sobre o que fazer diante de tal diagnóstico, Flickinger – e este é o segundo aspecto – recorre, cautelosamente, à possível reatualização de dois ideais educacionais que, de certa forma, já se encontram na *Paideia* grega e que são reavivados pela *Bildung* moderna, especialmente por Humboldt: o ideal da responsabilidade ética e o ideal do desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades humanas, como as de autonomia e autodeterminação. Na sequência de sua argumentação, ele acrescenta, ainda, o ideal kantiano da coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, ou seja, a *sapere aude*. Em síntese, temos, então, segundo sua interpretação, três ideais: a) da responsabilidade ética; b) do desenvolvimento de todas as capacidades humanas e; c) por fim, da coragem de pensar por conta própria. Embora Flickinger não afirme isso

explicitamente, está subjacente à sua argumentação que, para a educação evitar cair no treinamento adestrador, ela precisa da *Bildung* como coragem de pensar por conta própria, assim como da ideia de formação centrada no desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades do ser humano (educador e educando).

Professor Schmied-Kowarzik, aqui Flickinger parece abrir uma perspectiva interessante que se relaciona de perto com nosso próprio diálogo, a saber: quais são os ideais mais expressivos formulados pela tradição clássica da *Bildung* alemã? Em que sentido tais ideais ainda podem servir como referência normativa para pensar problemas educacionais atuais? Também está conectado com esta discussão o modo como tais ideais se articulam entre si, ou seja, se aproximam e se distanciam, para constituir a própria tradição clássica da *Bildung*, a qual é pouco tematizada no âmbito da investigação educacional brasileira. Há um possível fio condutor na reflexão entre Filosofia da Educação e formação humana saliente no diálogo intelectual entre o senhor e Flickinger, que repousa no diagnóstico crítico do tempo presente e na busca por alternativas, pondo em relação a práxis formativa e a pedagogia. Portanto, o que os aproxima é o esforço de pensar uma sociedade solidária, capaz de resistir à miséria humana, a pauperização social crescente e à destruição ambiental causada pela sociedade capitalista neoliberal. Neste esforço de pensamento, teoria e práxis estão profundamente embricadas, o que exige do conceito uma realização prática e da própria práxis uma dimensão reflexiva. Como o senhor vê isso? O que complementaria nesta direção?

O segundo ensaio de Flickinger intitula-se *Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel* (Flickinger, 2023, p. 59-81). Os últimos escritos de Filosofia da Educação e de pedagogia publicados por Flickinger no Brasil possuem forte influência da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. No referido ensaio, tal influência aparece de maneira ainda mais marcante, na medida em que o autor a

considera como “o melhor caminho à implementação da ideia de formação humana na práxis pedagógica” (Flickinger, 2023, p. 59). Por isso, o núcleo de sua justificativa repousa no papel da hermenêutica filosófica para esclarecer tais conceitos e a presença da formação humana no âmbito da práxis pedagógica. Deste modo, o ensaio envolve-se com questões difíceis e nucleares tanto à Filosofia da Educação como à própria pedagogia: o que são formação humana e práxis pedagógica? De que aspectos da hermenêutica filosófica se trata? Em que sentido a formação humana torna-se presente na práxis pedagógica? Em resumo, de que “implantação” (presença) se trata e sob que condições ela se torna possível? O enfrentamento de tais questões é precedido pela crítica hermenêutica ao ideal de objetividade positivista, adotado como critério epistemológico dominante nos séculos XIX e XX, que possui fortes respingos nas ciências humano-sociais da atualidade e, portanto, no próprio âmbito da pedagogia. A crítica ao positivismo, principalmente de procedência francesa (Augusto Comte), ainda continua indispensável devido à sua forte influência no cenário histórico-cultural e político-educacional brasileiro.

O grande sucesso conquistado pelo método positivista no âmbito das ciências naturais, tornando possível o amplo domínio técnico-instrumental da natureza, alcançou rapidamente também as ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*). Tais ciências se viram forçadas, em seu início, a construir seu ideal de verdade muito próximo ao modelo físico-matemático. A própria pedagogia não se livrou deste fenômeno, optando por adotar, em sua vertente hegemônica, o método positivista como base científica de suas investigações empírico-educacionais. Neste contexto, *Verdade e Método* cumpre o papel crítico, ainda no interior da tradição hermenêutica, por exemplo, em relação a autores do porte de Wilhelm Dilthey, de tornar as ciências do espírito (humanas) independentes da objetividade metódico-científica. Sob este aspecto, a hermenêutica ga-

dameriana também entra na disputa ético-epistemológica no âmbito das ciências humanas e, especificamente, da pedagogia. Ao justificar a especificidade dos fenômenos humano-sociais, Gadamer revela que os mesmos não podem ser tratados pela lógica da explicação baseada no mecanismo causa e efeito, mas sim por meio da compreensão, a qual, ancorada na historicidade da linguagem, pretende escapar da pretensão de verdade absoluta inerente à objetividade positivista. Com a práxis da compreensão baseada no processo inesgotável da escuta e da pergunta, abre-se amplo campo à investigação pedagógica sobre a relação dialógica que acontece no mundo da vida. Com a hermenêutica filosófica, a pedagogia é conduzida a pensar seus próprios conceitos, deixando-se inspirar pela práxis do diálogo vivo.

Neste contexto, as pesquisas hermenêuticas mostram o quanto a busca científico-filosófica moderna pela certeza racional colocou a própria razão humana acima de qualquer suspeita, gerando sua incapacidade de autocrítica e, com ela, o abismo em seus próprios fundamentos. Apoiando-se somente em si mesma, a razão cegou-se frente aos contextos sócio-históricos que a produziram, distanciando-se, com isso, das dimensões culturais e educacionais experienciadas pelos próprios sujeitos em sua cotidianidade. Se, por um lado, o caminho da palavra ao conceito (Gadamer, 1997, p. 100-110) possibilitou o autoesclarecimento do conhecimento humano em pontos nucleares, por outro, também cegou a razão humana de aspectos importantes como o da autocompreensão sobre sua condição histórico-social, ou seja, de que ela é obra de seres humanos que possuem sua história e que vivem em sociedade. O balanço crítico-hermenêutico provocou o caminho inverso, do regresso do conceito à palavra, abrindo espaço para a recuperação crítica da riqueza cultural e educacional do mundo da vida, ignorada pela objetividade positivista. Segundo Flickinger: “Com esse passo de volta ao contexto pré-reflexivo imediato, de sua imersão no mundo, o sujeito da abordagem hermenêutica passa a tratar das causas que levam

ao erro positivista” (Flickinger, 2023, p. 64). Como parte da própria realidade investigada, o pesquisador (hermeneuta) já não pode mais colocar-se na posição do observador neutro e desencarnado (distante e indiferente), como se sua tarefa fosse apenas conhecer e catalogar fatos, sem o compromisso ético-político com a realidade investigada. Deste modo, por outras vias, a crítica hermenêutica à objetividade científica e ao seu falso ideal de neutralidade permitiu recuperar a práxis dialógica transformadora como especificidade do agir humano, a qual constitui também o núcleo da educação formadora.

Para exemplificar o modo como a hermenêutica filosófica torna a formação humana presente na práxis pedagógica, Hans-Georg Flickinger recorre à estreita reciprocidade entre experiência estética e experiência hermenêutica. Tal exemplificação é precedida pela distinção entre conhecimento e saber, a qual assegura, do lado do saber, a postura de reconhecimento sobre os limites da condição humana e a impossibilidade de sua racionalidade dominar por completo os fenômenos investigados. Em outras palavras, a concepção de saber possibilita a crítica à presunção presente na crença da verdade única e absoluta, baseada no método científico. A postura hermenêutica abre, então, ao investigador, o “caminho reflexivo, que leva em consideração e interpreta o horizonte marcado por condições vitais pré-rationais na elaboração do saber” (Flickinger, 2023, p. 67). O que está em jogo aqui, do ponto de vista filosófico, é a recuperação crítica da pré-compreensão como dimensão constitutiva das formas de vida humano-sociais e, portanto, como ponto de partida (ético-epistemológico) da compreensão dos próprios fenômenos educacionais. Contrariamente ao procedimento positivista, que opera somente no âmbito da objetividade, isto é, daquilo que pode ser observado, medido e calculado, a postura hermenêutica presta mais atenção naquilo que precisamente escapa à tirania métrica do “olhar observador”. Destaca-se aí a importância da “filosofia do ouvir”, para dar conta de certas dimensões da formação humana que

subjazem ao solo da objetividade e, por isso, também a importância da experiência estética, sobretudo musical, para o cultivo do ouvido interior. É pela escuta que acessamos nossa interioridade (autopercepção) e podemos nos relacionar em profundidade com o mundo exterior, com os outros sujeitos e com a natureza.

No contexto da experiência estética, a obra de arte exerce uma “presença misteriosa” no espectador que se dispõe a demorar-se diante dela. Tal presença arranca-o de seu próprio mundo, transportando-o para um outro mundo imaginário, no qual ele se autocompreende de maneira diferente. O exemplo típico disso é, segundo Flickinger, a visita a um museu e o efeito suspensivo que a obra de arte exerce sobre o visitante (expectador). Atendendo ao apelo misterioso da obra, ele é remetido à meditação e, ao fazê-lo, percebe o sentido da própria obra lhe escapar. Se o que está em cena aqui é a impossibilidade da compreensão racional completa, então é preciso dar atenção para esse tipo de experiência que escapa ao domínio racional, não só do visitante como também do próprio especialista, que procura explicar a origem e natureza da obra. Neste âmbito, emerge a tese hermenêutica central: somente por meio do diálogo é que se pode compreender o sentido da experiência que escapa à explicação racional ou que não se deixa por ela subordinar. Flickinger formula a referida tese do seguinte modo: “É sempre, porém, a partir do diálogo, do vaivém de perguntas e respostas, que emerge o sentido enquanto possibilidade. Não há repouso nesta contradança; a busca do sentido é um processo infinito” (Flickinger, 2023, p. 68). Ao entregar-se dialogicamente à obra, o espectador escuta-a e, por meio de perguntas, procura entender o que ela tem a dizer. É na contradança do escutar e do perguntar que brota o sentido, o qual é inesgotável, porque a própria dinâmica dialética do diálogo não tem fim.

Na sequência, ainda na mesma página, fazendo analogia ao trabalho do escultor, Flickinger resume o mistério da experiência estética do se-

guinte modo: “Pois é tão somente no vaivém entre o próprio e o alheio que a obra é transportada/traduzida para dentro do horizonte do espectador”. E, o mais importante, a compreensão do espectador sobre o “mistério da obra” não depende da análise objetiva, mas sim da procura em si feita pelo próprio espectador. Em síntese, a compreensão do modo intenso pelo qual o espectador é tocado pela obra de arte depende inicialmente dele mesmo: “É, na verdade, este substrato imprevisível, emerso do encontro entre a obra e seu espectador, que se faz tema de reflexão contínua, ou diálogo entre ambos” (Flickinger, 2023, p. 68). A obra de arte, como quintessência da experiência estética, possui a força de arrancar o espectador da superfície de sua esfera racional, do domínio lógico do conceito e, jogando-o para si mesmo, para sua interioridade, provoca sua capacidade imaginativa para outras dimensões da vida e do mundo. Assim, a experiência estética, contrariamente à experiência metódico-experimental, não fecha ou bitola, mas abre o mundo ao espectador e, ao fazê-lo, incentiva sua capacidade imaginativa.

Contudo, em que sentido a experiência estética, enquanto vir ao encontro da obra, possibilita a compreensão da experiência hermenêutica? E, para os propósitos específicos desta minha segunda carta dirigida ao senhor, professor Schmied-Kowarzik, que tipo de experiência formativa resulta do entrelaçamento entre experiência estética e experiência hermenêutica? Dos vários aspectos indicados por Flickinger, gostaria de reter e comentar três que penso possuírem implicações formativo-educacionais importantes:

- a) a disposição de abertura do espectador diante da obra e o deixar tocar-se pela sua presença traduz-se, hermeneuticamente, na postura do investigador que se entrega ao fenômeno investigado, cuja entrega, porém, não pode ser total, sob pena de seu próprio aniquilamento. Por isso, o processo de entrega e distanciamento caracteriza bem a tensão constitutiva do investigador que se põe, em certo

sentido, na própria fruição que o espectador faz da obra de arte: se ele não se entrega a ela, não se deixando tocar por ela, além de não compreender seu mistério, não se transforma como sujeito espectador. Contudo, se não for capaz de se distanciar reflexivamente da obra, ele sucumbe diante dela e não constrói subjetividade (interioridade). Ora, esta tensão entre entrega e distanciamento, que está presente no modo de ser do espectador-investigador, também constitui o núcleo da relação formativa entre educador e educando, pois, sem a entrega, os outros não o tocam e, porém, sem o distanciamento, os outros o consomem, aniquilando sua própria subjetividade;

- b) a dinâmica da experiência estética permite o surgimento do diálogo que prima pela pergunta, a qual só é possível por meio da escuta. É esta dimensão dialógica da experiência estética que também constitui o âmago da experiência hermenêutica, pois o intérprete só consegue compreender o que há de não dito no que é dito – pela obra ou pelo participante do diálogo vivo –, quando se dispõe a escutá-los (obra e participante). Tal disposição de escuta precisa ser cultivada, cuidadosamente, porque ela própria é o nascedouro da capacidade de perguntar. Portanto, é a dimensão dialética do diálogo constituído pela escuta, pergunta e resposta, que torna possível a analogia entre experiência estética e experiência hermenêutica, e ambas, em sua similitude de práxis dialógica, constituem o núcleo da própria experiência formativa. O educador incapaz de escutar só elabora perguntas formalizadas, que não tocam nos educadores e nem a si mesmo. Mas isso vale também para o próprio educando, que, ao não exercitar a escuta, não consegue entrar hermeneuticamente na relação formativa. Com o apoio da práxis dialógica formadora, a relação pedagógica se inverte, assumindo direção construtiva: “a função

do educador é a do parceiro crítico e simultaneamente humano, com e contra quem o educando precisa agir, esculpindo, ele mesmo, o fundamento de sua autoconsciência” (Flickinger, 2025, p. 12). Portanto, ao se deixar educar pela dialética do diálogo entre escutar, perguntar e responder, ambos possibilitam o surgimento de perguntas vivas que os impulsionam adiante, na busca de ampliação de seu próprio horizonte;

- c) por último, na experiência estética como experiência dialógica que concede primazia à pergunta, o espectador é levado a refazer seus pensamentos, tendo de aprender a lidar com seus próprios preconceitos e a sopesar a possibilidade de que o outro também possa ter razão. Sob este aspecto, a experiência estética conduz o sujeito a defrontar-se, antes de tudo, consigo mesmo, provocando-lhe uma experiência formativa singular. A presença da obra de arte provoca-lhe o “giro da alma sobre si mesma”, tornando-lhe consciente que a postura crítica sobre o mundo depende, primeiramente, de sua própria autocrítica. O demorar-se sobre a obra e o deixar tocar-se por ela contêm o núcleo do próprio movimento que caracteriza a experiência formativa como autocrítica e auto-transformação de educador e educando. Deste modo, o demorar-se sobre a obra constitui uma boa metáfora para compreender e valorizar o papel da atenção no processo educacional. É a capacidade de concentração, que, ao se confrontar com o caráter dispersivo da condição humana, cria o espaço interior necessário para a práxis dialógica formativa, isto é, para o ensinar e aprender recíprocos com base no escutar e perguntar.

No mesmo ensaio, Flickinger ainda estabelece o paralelismo de estruturas essenciais entre o positivismo epistemológico e a educação profissionalizante. Como vou retomar este tema logo abaixo, detenho-me ainda

no ensaio *Hermenêutica filosófica e formação humana*, para refletir o modo com o referido autor pensa a relação entre postura hermenêutica e fim pedagógico da formação humana. Ele indica três momentos comuns entre eles: o espírito autorreflexivo; a centralidade da linguagem viva; e a postura crítica. Como o espírito autorreflexivo imbrica-se com a postura crítica, tornando legítimo, inclusive, o emprego da expressão autorreflexão crítica, vou me restringir somente a ele e ao diálogo vivo. A contribuição do espírito autorreflexivo é dupla: primeiro, como distanciamento em relação ao procedimento positivista de aplicação de regras estabelecidas previamente; segundo, e mais importante, como postura de revisão e correção da posição assumida frente às experiências feitas. A autorreflexão sustenta a própria compreensão como postura hermenêutica central, a qual Flickinger define do seguinte modo:

É na reavaliação de certezas anteriores e tidas como naturais, na ponderação de argumentos novos, *no ser jogado de volta para si*, assim como no reconhecimento do saber como bem precário, que está o núcleo do que significa compreender (Flickinger, 2023, p. 77; grifos meus).

Destas três características atribuídas à compreensão como processo autorreflexivo, cabe destaque para a exigência do “retorno a si”, enquanto postura pedagógica própria à formação. O “retorno a si” possibilita ao processo autorreflexivo tornar-se crítico, pois retornar a si é o mesmo que examinar a si, ou seja, colocar-se permanentemente na tela de seu próprio juízo. Tal exigência é formativa porque a ação humana não se satisfaz somente com o saber fazer, com o operar técnico-instrumental, mas busca o saber refletir. Em síntese, é uma ação que não somente opera (produz), mas também pensa sobre o produzido e sobre o que escapa à esfera da produção. Portanto, a postura pedagógica torna-se formativa quando orientada pela autorreflexão crítica e, enquanto tal, torna-se práxis, diferenciando-se da *episteme* e da *poiesis* como *techne*, embora relacione-se com ambas.

Volto-me agora para o terceiro ensaio de Flickinger, intitulado *Compreensão dialógica na práxis formativa*,³⁷ no qual ele justifica, com maior ênfase, recorrendo a alguns textos tardios de Gadamer, a compreensão dialógica hermenêutica como força filosófica capaz de colocar a ideia de formação como diretriz pedagógica. É a justificativa do nexos tripartite entre diálogo, práxis formativa e formação profissionalizante que me interessa aqui, particularmente. Em outros termos, com a breve consideração da compreensão dialógica, Flickinger procura mostrar o quanto a noção de formação humana (*Bildung*) é indispensável para ampliar a educação profissionalizante. Em que sentido?

Começo resumindo o sentido que Flickinger atribui à compreensão dialógica gadameriana. Ele retoma aqui a analogia, já efetuada em outros ensaios, como reconstruí acima, entre experiência da arte e experiência hermenêutica, direcionando-a, agora, de maneira mais específica, para caracterizar os aspectos constituintes do diálogo verdadeiro (hermenêutico). Recorrendo à interpretação que Gadamer faz da arte grega, Flickinger retém a finalidade imanente nela contida para pensar, em termos de analogia, a dinâmica interna autônoma do diálogo como independência de forças coercitivas externas. É interessante notar, neste contexto, o sentido ambíguo presente no próprio conceito de *poiesis*: o primeiro sentido se refere à *techne* e está voltado para o saber de utilidade, visando à produção de objetos: “Aí, o produto e sua produção obedecem a condições restritivas, impostas de fora” (Flickinger, 2025, p. 48). O outro sentido de *poiesis* é o que corresponde à arte e à própria obra de arte, na qual subsiste a finalidade interna desinteressada, que não se submete às regras coercitivas impostas de fora. A característica principal deste sentido artístico da *poiesis*, e que é de-

³⁷ O texto foi proferido inicialmente como conferência no III Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil), entre os dias 21 e 22 de novembro de 2024. Ele é um dos textos que compõe a coletânea *Hermenêutica e Formação: um diálogo com Hans-Georg Gadamer* (Dalbosco et. al., 2025).

cisivo à própria noção de diálogo, Flickinger, parafraseando Gadamer, define da seguinte forma: “As criações extraem do material algo nele mesmo contido, seja na linguagem, na música, na pedra do escultor ou em outros” (Flickinger, 2025, p. 48). Portanto, como saber criativo, a *poiesis* artística não agride e não domina o material, mas, com sensibilidade estética, permite que o artista se entregue a ele, fazendo a forma brotar de seu interior.

Em que sentido esta finalidade sem fim da *poiesis* artística auxilia na elucidação da dialética interna autônoma, que constitui o diálogo e a própria compreensão dialógica? Da mesma forma que a obra de arte representa um convite ao espectador, para que se entregue a ela, os participantes do diálogo, na medida em que se levam mutuamente a sério, sentem-se provocados a ouvirem o que cada um tem a dizer, a defenderem seus próprios pontos de vistas e, quando for o caso, a mudarem de posição. Flickinger resume o ponto da seguinte forma:

Uma abertura mútua que, na tentativa de entender as diferenças, joga cada um de volta para si a fim de certificar-se de sua própria posição. O desconhecido é o impulso para entrar no vaivém de perguntas e respostas (Flickinger, 2025, p. 50).

A passagem acima contém, ao menos, três características importantes da dinâmica dialética do diálogo. Em primeiro lugar, esclarece que o esforço de compreender as diferenças entre os participantes só acontece quando há abertura entre eles. Cabe lembrar, neste contexto, que a abertura é uma característica hermenêutica chave, no sentido antropológico-ontológico da condição humana, que torna possível sua sociabilidade: sem abertura de espírito, não conseguiríamos viver juntos; ela é, em síntese, o ponto de partida da vida dialógica em comum. Em segundo lugar, é tal abertura, confrontada com o diferente e com o estranho, que permite a cada participante rever seus próprios posicionamentos, situando, assim, a autocrítica como condição nuclear do diálogo autêntico e profundo. Por fim, em terceiro lugar, é o desconhecido – em cada um e nas próprias coi-

sas –, que mobiliza a escuta, a pergunta e a resposta, enquanto tríade dialética interna do diálogo. O desconhecido aponta, em última instância, para os limites do conhecimento humano, exigindo dos participantes a postura humilde – vital para o desdobramento subsequente do próprio diálogo. O soberbo (presunçoso), ao acreditar já saber tudo ou, ao menos, que sabe muito mais do que os outros, coloca-se de antemão na posição de superioridade inatingível, bloqueando, com isso, o próprio diálogo. Por isso, a humildade é uma característica decisiva da práxis dialógica formativa.

O que isso significa em termos de compreensão dialógica? A tríade dialética inesgotável do diálogo fomenta o processo reflexivo que torna possível a autocompreensão do que é estranho no próprio e do que é próprio no estranho. Ora, esta reciprocidade entre iguais, difícil de ser alcançada, é o que possibilita o reconhecimento genuinamente humano na diferença: vejo-me no outro do mesmo modo como ele se vê em mim. É a compreensão dialógica que torna possível o reconhecimento humano de iguais entre iguais. Flickinger conclui: “Por isso, o diálogo verdadeiro faz com que as pessoas dele saiam transformadas. É nisso que consiste o que se dá no processo de compreender” (Flickinger, 2025, p. 50). Em síntese, por tudo aquilo que a compreensão dialógica possibilita, ao entrarem nela, isto é, ao praticá-la, os participantes saem dela profundamente transformados.

Como a tríade dialética constituída pela escuta-pergunta-resposta é o núcleo central da compreensão dialógica que sustenta, hermenêuticamente, a práxis formativa, cabe ainda mais um breve comentário sobre ela. Ocupei-me com tal tríade em um texto publicado recentemente, do qual parafraseio uma passagem. Ela significa, nesse contexto, que um dos três polos depende sempre dos outros dois; que a passagem de um a outro ocorre de maneira processual (espiral); e, finalmente, que o retorno de um a outro polo acontece de modo transformado, sendo que, se o próprio diálogo for orientado de modo adequado (profundo e verdadeiro), tal transformação ruma, tendencialmente, para o melhor. É precisamente nesse

sentido que o diálogo profundo (verdadeiro), por não conter início e nem fim pré-determinados, sempre deixa algo em nós, elevando-nos eticamente. Essa elevação ética sintetiza a felicidade do encontro humano, quando nos sentimos realizados pela conversa franca e transparente com nosso amigo ou nossa amiga, a qual intencionamos dar continuidade. Penso ser isso que Gadamer tem em mente quando afirma que o verdadeiro diálogo conduz à “profundidade da comunhão humana” (*die Tiefe menschlicher Gemeinsamkeit*) (Gadamer, 1999b, p. 208). O diálogo verdadeiro consegue alcançar tal comunhão porque se distancia do cálculo racional próprio ao amor de si, o qual sustenta a incapacidade para ouvir e conduz ao individualismo possessivo, desagregador e destrutivo (Dalbosco, 2025, p. 105-106).

Até aqui, reconstruí a dimensão hermenêutica do diálogo verdadeiro em analogia com a experiência estética. Cabe dar um passo adiante e analisar o modo como Flickinger faz o diálogo verdadeiro repercutir na práxis formativa. Inspirada pela compreensão dialógica, a práxis formativa é capaz de romper com os principais obstáculos contemporâneos que se opõem à realização do diálogo verdadeiro no âmbito educacional. Entre tais obstáculos, o autor cita a ausência da cultura de debates, a aplicação de critérios quantitativos e mercantis à educação e, por último, a educação profissionalizante desacoplada da formação humana. Orientando-se pela compreensão dialógica, a práxis formativa efetua a “revolução copernicana” na maneira de educar, na medida em que adota, como ponto de partida, a experiência de mundo e a curiosidade dos educandos frente a temas desconhecidos. Como reconhece o autor: “Não se trata de conhecer, em primeira linha, um tipo de método a aplicar, senão de impulsionar os educandos a assumirem uma postura intelectual aberta e disposta a colocar as próprias convicções em xeque” (Flickinger, 2025, p. 59). Em outras palavras, movendo-se pela práxis dialógica formativa, o educador distancia-se da postura educacional tradicional de impor seus conteúdos (o perigo de cátedra denunciado pelo próprio Gadamer) e, abrindo-se à experiência de

mundo dos educandos, ele pode contribuir para que eles elaborem uma postura aberta, capaz de criticar seus próprios pontos de vista. Em síntese, a práxis formativa baseada na compreensão dialógica faz surgir um novo perfil e papel do educador, como parceiro crítico que contribui para a formação da autoconsciência intelectual de seus educados. Como tal autoconsciência é orientada pela *Bildung*, ela contempla, além das capacidades cognitivas (de conhecimento), também capacidades ético-políticas e estéticas.

Por fim, o nexo entre compreensão dialógica e práxis formativa também possibilita tratar de maneira mais apropriada a tensão entre formação profissional e formação humana. Este é um tema nuclear das teorias educacionais críticas, que veem no recurso à noção de formação humana (*Bildung*) uma possibilidade para ampliar a formação profissional, tirando-a dos trilhos estreitos da educação capitalista neoliberal. A primeira tarefa de uma teoria educacional crítica consiste, neste sentido, em denunciar as consequências desumanizadoras inerentes à profissionalização orientada pela lógica da acumulação de capital, a qual, para alcançar este seu objetivo maior, coloca os princípios de competição desregrada, da eficiência métrica e da lucratividade acima de tudo. Quando o sistema educacional e as próprias políticas educacionais públicas se vergam a esta lógica capitalista, comprimem cada vez mais os espaços formativos no interior das instituições formais de ensino (escola e universidade), pois os próprios educadores e educandos são instrumentalizados por tal lógica imposta coercitivamente de fora. Neste contexto, a realização da ideia de formação depende da criação, entre os participantes do processo pedagógico (educadores e educandos), de espaços e tempos dialógicos “abertos e livres da camisa de força da racionalidade curricular ou institucional” (Flickinger, 2025, p. 58). Com isso, a práxis formativa dialógica, ao ampliar a educação formal, possibilita repensar a própria educação profissionalizante, elevando-a além da execução curricular disciplinar restrita à primazia de certas

competências. Em síntese, a práxis dialógica é força espiritual formativa, capaz de abrir clareira no meio da escuridão tecnicista e burocratizada a que se encontram, cada vez mais encurraladas, as instituições formais de ensino.

Qual é, então, a contribuição que a investigação de Flickinger, orientada pela perspectiva hermenêutica gadameriana, traz para o esclarecimento dos conceitos de educação, formação e treinamento? Ao meu ver, a reconstrução da tríade dialética do diálogo, assentada na espiral inesgotável do escutar, perguntar e responder, justifica uma práxis formativa aberta e autocrítica, que contempla a pluralidade de vozes de todos os participantes do processo pedagógico. A dimensão participativa e democrática do diálogo verdadeiro, que não se curva a regras impostas autoritariamente de fora, assegura a todos o espaço livre e autônomo. Com isso, dirigindo-se uns ao encontro dos outros, os participantes podem submeter suas opiniões à crítica, tendo a oportunidade de refazê-las permanentemente. No entanto, para que a educação se torne formativa, ela precisa resgatar a “cultura do debate”, permitindo a manifestação da pluralidade de vozes e o exercício do contraditório. Inserida nesta ideia de práxis dialógica formativa, a profissionalização é exigida a ser mais do que mero treinamento (*Ausbildung*) de competências, vendo-se obrigada a inserir os jovens educandos e futuros profissionais na perspectiva ético-política mais ampla da condição humana, social e de mundo. Portanto, confrontada com a práxis dialógica formativa, a profissionalização é levada a questionar os limites de suas próprias finalidades e a rever seus objetivos restritos à competição, eficiência e lucratividade.

Professor Schmied-Kowarzik, penso que minha reconstrução abreviada de alguns ensaios de Hans-Georg Flickinger toca, ao menos, em três pontos principais que interessam ao nosso próprio esforço dialógico de pensar a formação humana como práxis social transformadora, que se opõe criticamente às formas atuais de opressão humana e social. O

primeiro ponto compreende a atualidade da crítica à aliança entre objetividade cientificista (positivista) e economia capitalista neoliberal, e as consequências destrutivas que tal aliança provoca no âmbito educacional. Uma forma de organização econômica e social cooperativa e solidária pressupõe a ruptura com a epistemologia objetivista, calculista e neutra que sustenta a economia capitalista baseada no sujeito empreendedor de si mesmo, que aguça ainda mais o individualismo possessivo. O segundo ponto repousa na analogia entre experiência estética e experiência hermenêutica como decisiva para pensar a especificidade da própria experiência formativa. Tal analogia possibilita o retorno crítico do sujeito a si mesmo, permitindo, por meio da autocrítica, a abertura dialógica para pontos de vista diferentes. Por fim, o terceiro ponto refere-se à tríade dialética do diálogo humano baseada na escuta, pergunta e resposta, como constitutiva da práxis formativa. Tal tríade constituinte do diálogo profundo (verdadeiro) assegura características formativas nucleares ao diálogo humano: abertura, processualidade, conflitividade, reciprocidade, falibilidade e inesgotabilidade.

Considerando isso, pergunto ao senhor o seguinte: em que sentido sua filosofia prática pode se relacionar com o pensamento de Flickinger que acabo de reconstruir? Mais precisamente, que aspectos da práxis hermenêutica como práxis dialógica podem ser incorporados por sua filosofia prática e sua respectiva ideia de formação? Em que sentido a tríade dialética escuta-pergunta-resposta contribui para o esclarecimento da práxis formativa? Que limites o senhor destacaria do esforço gadameriano de justificar a *Bildung* por meio da práxis dialógica hermenêutica? Por fim, outra curiosidade que tenho, refere-se à sua própria concepção de experiência estética – como o senhor a inclui em seu conceito de *Bildung*? Em que medida sua filosofia prática, além de dialogar com uma teoria da formação, também se ancora em uma teoria estética?

Dirk Stederoth

Por fim, volto-me à dupla contribuição que Dirk Stederoth tem dado ao debate educacional brasileiro e que, certamente, também toca em aspectos específicos de nosso próprio diálogo-entrevista. A primeira contribuição compreende sua crítica à atual política do treinamento sustentada pela aliança entre capital humano e a teoria das competências, resultado da conferência que o referido autor proferiu no I Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido em novembro de 2016, e publicado, posteriormente, na coletânea *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (Stederoth, 2019, p. 113-142). Tal aliança remonta, ainda, aos anos sessenta do século passado, quando uma nova teoria da formação foi elaborada e imposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aos sistemas educacionais nacionais. A ideia de formação resultante desta aliança consiste, fundamentalmente, em equiparar os bens educacionais aos bens econômicos, visando à preparação dos seres humanos (juventude) para a economia, do mesmo modo como se produzem bens materiais e máquinas. Sendo assim, a antiga ideia de formação geral, com longa história e arraigada em diferentes vertentes teóricas, vê sua ampla dimensão ético-estético-política reduzida ao processo meramente adaptativo, ancorado na flexibilização de esquemas de pensamento. Tal redução é planejada de maneira técnico-instrumental para dar conta apenas de exigências impostas pela nova economicização e financeirização da sociedade capitalista. Neste sentido, a orientação pragmática do conceito de competência e a estatística dos parâmetros calculáveis do capital humano são dois grandes princípios a serem seguidos pelos sistemas educacionais nacionais. Tudo isso conduz, inevitavelmente, à standardização da educação e ao próprio enfraquecimento da ideia de formação geral.

Segundo Stederoth, a atual reforma do sistema educacional, levada a cabo especialmente por meio de PISA (*Programme for International*

Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e do Acordo de Bologna, nada mais é do que a realização consequente do “choque de Sputnik”, ocorrido no início da segunda metade do século XX. Para elucidar o efeito deste amplo desenvolvimento histórico-econômico no campo da educação alemã dos anos de 1970 e 1980, o autor toma como referência o *Plano de Estruturação para o Campo Educativo (Strukturplan für das Bildungswesen)*. Segundo Stederoth:

Este documento volumoso apresenta uma perspectiva de planejamento abrangente, que, desde o conceito de aprendizagem, passando pelo currículo e pelo desenvolvimento dos tipos de escola, inclui a formação de professores, a administração e o financiamento da educação (Stederoth, 2019, p. 118).

O referido documento caracteriza-se pelo abandono ou pelo enfraquecimento da tradição pedagógica vinculada às ciências do espírito, ao mesmo tempo em que acentua a opção clara pela aprendizagem científica ancorada no “aprender a aprender”. A orientação firme que resulta deste documento do Conselho Educacional Alemão é o estreitamento entre formação geral e formação profissional nos termos propostos pela OCDE. Isso conduz, na prática, ao predomínio da aprendizagem científica em detrimento de aspectos culturais e educacionais mais amplos. Por isso, o novo direcionamento do sistema educacional provoca a formação tecnicista das novas gerações, cada vez mais adaptada e adestrada, constituindo a prova concreta de enfraquecimento da formação geral, em nome do treinamento adestrador.

A forte tendência de “economicização da formação”, desencadeada pelo *Plano de Estruturação* da segunda metade do século passado, ganha surpreendente atualidade na noção de competência. Para comprovar isso, Stederoth analisa outro documento, intitulado *Sobre o desenvolvimento de diretrizes de estruturação*, no qual as diretrizes educacionais remetem a objetivos gerais de formação que contemplam as competências a serem alcançadas. O critério principal da escolha de competências é sua capaci-

dade de sujeição aos procedimentos de teste, assegurando que elas possam ser empregadas em tarefas úteis e concretas e que possam produzir resultados econômicos almejados. Diante de tal sujeição, Stederoth questiona “em que medida aqueles objetivos nobres da formação deixam-se operacionalizar em competências como objetos de teste” (Stederoth, 2019, p. 123). O documento pressupõe – e este é o ponto decisivo – um nível de operacionalização do conceito de formação, orientado por forças coercitiva externas (no caso, a operacionalização de testes), que nega o núcleo da ideia clássica de formação desde os gregos, a saber, da finalidade interna à própria ação, a qual assegura, do ponto de vista filosófico-formativo, a liberdade e autonomia da ação frente ao que vem de fora coercitivamente. Em síntese, o que desaparece ou fica extraordinariamente enfraquecido é a ideia de formação como processo dialógico que provoca o retorno reflexivo de educadores e educandos (professores e alunos) a si mesmos, ou seja, a ideia de autoformação crítica dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Stederoth avança em sua interpretação, aprofundando a análise da redução do conceito de formação geral à noção de competência. Além do já indicado reducionismo da formação ao procedimento de teste, o qual é adotado para “solucionar problemas”, o autor também considera a noção de competência reduzida à “disposição cognitiva”. Tal redução enfraquece, ou até mesmo dispensa, outras capacidades humanas que não se enquadram no procedimento de teste, como as capacidades estéticas e emocionais. Portanto, a noção de competência reduzida à dimensão cognitiva associada ao procedimento de teste nega o conceito de formação geral, retendo dele somente o que é operacionalizável em termos de modelo de standardização. O resultado trágico disso é a administração total tomada ironicamente como ideia educacional abrangente.

Do exposto até aqui fica claro, então, que os grandes ideais ético-políticos da formação em seu sentido clássico, como o desenvolvimento de todas as capacidades, cedem lugar, progressivamente, às competências

cognitivas restritas, como as de “memória disciplinar”, “conhecimento técnico” e “habilidades automatizadas”. Tais competências se prestam mais facilmente para formar o capital humano ajustado que as demandas mercadológicas imediatas exigem. Nas palavras de Stederoth: “São essas competências imediatamente úteis, cuja produção é visada pelo sistema educacional, fazendo-se, assim, da produção do capital humano ajustado o objetivo mais nobre da formação” (Stederoth, 2019, p. 128). O ajustamento do sistema educativo às estruturas econômicas, ao empurrá-lo cada vez mais na direção empresarial, provoca o esquecimento da própria ideia de formação geral. Porém, não só as instituições formais de ensino são atingidas por este processo de economicização estandardizada, mas também os próprios seres humanos, os quais, ao serem reduzidos a mero capital humano, tornam-se cada vez mais ajustados ao grande ordenamento econômico.

Stederoth justifica o emprego dos conceitos de sociedade administrada e capital humano ajustado recorrendo à obra de Herbert Marcuse, intitulada *O homem unidimensional*, retendo dela “o nivelamento sistemático da contradição entre existência individual e social” (Stederoth, 2019, p. 132). Ao determinar, não apenas as atividades e as posturas socialmente necessárias, mas também as necessidades e desejos individuais, a sociedade capitalista (pós-industrial) torna-se cada vez mais totalitária. Para expor o aplainamento que ocorre entre necessidades e interesses econômico-sociais e os desejos individuais, Marcuse faz uso da psicanálise, mostrando, inclusive, como as necessidades econômicas (de consumo) são “infiltradas” já na primeira infância, culminando em um processo de canalização e repressão dos desejos infantis (Marcuse, 2004c). Com base nisso, Stederoth mostra a atualidade da concepção marcuseana, reportando-se ao *Plano de formação e educação para crianças entre 0 e 10 anos*, editado pelo Estado de Hessen (Alemanha), com o objetivo de orientar a educação infantil na perspectiva das competências, ou seja, para um modelo de formação

infantil ancorado na educação profissionalizante voltada ao mercado de trabalho. Segundo Stederoth:

Tal como na análise da estrutura repressiva de necessidades, feita por Marcuse, já se encontra no desejo ajustado [das crianças] uma forma de submissão; a motivação para a formação dirigida, desde o início, à estrutura de teste entrega-se a este gesto repressivo (Stederoth, 2019, p. 133).

Portanto, a submissão permanente a testes coíbe a imaginação criativa da criança, bitolando-a a regras impostas coercitivamente de fora.

Neste contexto, cabe a seguinte pergunta: o avanço da formação ajustada em detrimento da formação geral é um processo irreversível? Embora o contexto social e econômico atual sejam muito favoráveis à formação administrada, há, contudo, a possibilidade de transformação crítica desta situação. Stederoth oferece dois indicativos nesta direção: o primeiro repousa na própria contradição inerente à ideia de formação ajustada, baseada no treinamento adestrador. Neste sentido, o sistema educacional vigente, formando o ser humano ajustado para atender às demandas econômicas, precisa focar tão somente nas competências cognitivas, excluindo, ou ao menos enfraquecendo, as capacidades humanas que impulsionam a criatividade, a imaginação, a responsabilidade e a empatia pelo outro, próprias às capacidades éticas, estéticas e emocionais. Com isso, o sistema educacional atrofia as próprias capacidades que dão vivacidade àquelas competências consideradas, exatamente, como as mais produtivas e rentáveis do ponto de vista econômico. Stederoth formula o dilema da formação ajustada que se deixa orientar pelas competências cognitivas do seguinte modo: “Na tentativa de controlar progressivamente a produção de recursos humanos, corta-se ao próprio recurso, isto é, ao capital humano, sua fonte vital” (Stederoth, 2019, p. 135). Trata-se, portanto, de uma contradição que não pode ser enfrentada no terreno da educação administrada que concede predomínio às competências cognitivas. Retomar criticamente a noção ampliada

de *Bildung* e seu enfoque no desenvolvimento de todas as capacidades humanas parece ser um caminho promissor.

Por isso, para superar esta contradição inerente à educação capitalista e romper com a noção estreita de ser humano ajustado, faz-se necessário – e este é o segundo aspecto –, reatualizar algumas dimensões dos ideais clássicos da *Bildung*, destacando-se, entre os quais, o ideal da maioria baseado na coragem de pensar por si mesmo, pensado originariamente por Immanuel Kant e reavivado, no século XX, por Theodor Adorno. Sob este aspecto, é o mesmo ser humano ajustado às exigências econômicas que, impulsionado pelo pensamento crítico-reflexivo, torna-se capaz de vencer o ajustamento, buscando a construção de algo novo. Alertando para os limites do conceito clássico de formação e os cuidados necessários aos propósitos de sua atualização, Stederoth apoia-se, mais uma vez, em Marcuse, para enfatizar a dimensão estética do conceito de formação. Assim afirma o autor:

Neste sentido a referência ao significado da dimensão criativo-estética, além do exigido distanciamento crítico-conceitual, pode ser vista como a tarefa mais urgente de um renascimento da formação que, sobretudo diante das tendências cognitivistas, tem de ser refletida no contexto e em consequência do conceito clássico de formação (Stederoth, 2019, p. 137).

Em síntese, Stederoth atribui à dimensão (capacidade) estética papel indispensável para a ampliação do conceito de formação, visando deixar espaço livre para o exercício da imaginação criativa. É o jogo livre da finalidade sem fim, despertado pelas diferentes e boas manifestações artísticas, como a música, poesia e literatura, que possibilita ao sujeito romper com os grilhões impostos pela administração ajustada. Em síntese, a formação estética torna-se uma referência indispensável para superar a condição ajustada do sujeito, abrindo-lhe outros novos horizontes.

Reporto-me, agora, professor Schmied-Kowarzik, à segunda contribuição de Dirk Stederoth, a qual diz respeito, por um lado, à crítica ao

eurocentrismo e, por outro, à defesa da formação plural. Esta contribuição encontra-se registrada na conferência que o autor proferiu no III Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido na Universidade de Passo Fundo/Brasil, entre os dias 21 e 22 de novembro de 2024 e, posteriormente, publicada na coletânea *Hermenêutica e Formação* (Stederoth, 2025, p. 62-80). Em que medida o conceito clássico de *Bildung* não se tornou, ele próprio, historicamente, fonte de legitimação do eurocentrismo, compactuando, assim, com a barbárie cometida pelo espírito colonizador arrogante e excludente? É possível pensar numa razão plural que justifique a *Bildung* ampliada e includente? Estas questões, ao mobilizar a crítica que Stederoth faz ao eurocentrismo colonial e ao imperialismo inerente ao neoliberalismo atual, também se tornam indispensáveis ao nosso objetivo de pensar a *Bildung* intercultural, capaz de dialogar com diferentes pontos de vista, de tomar o outro como outro e de respeitar a natureza. Ora, para poder ser crítica e transformadora, a *Bildung* precisa dar conta dos problemas sociais, culturais e educacionais gerados pelo colonialismo e acentuados pelo neoliberalismo.

Stederoth parte do conceito hermenêutico gadameriano de formação, já citado anteriormente: “Reconhecer o que é próprio no estrangeiro e torná-lo familiar, é o movimento fundamental do espírito, cujo ser não é senão *retorno a si* mesmo desde o ser do outro” (Gadamer, 1999a, p. 43; grifos meus). O que está em jogo, neste conceito de *Bildung*, é a natureza e a finalidade do movimento de retorno do espírito a si, quando ele se vê confrontado com o outro, com o estrangeiro. Considerando a situação atual, Stederoth observa que tal confronto pode não resultar no reconhecimento do outro e, sendo assim, o retorno a si pode significar negação ou aniquilação do outro. O autor suspeita que o problema da formação ética do si mesmo e seu reconhecimento do outro envolvem questões mais profundas, que exigem outra forma de pensar, diferente daquele retorno do espírito a si pensado por Gadamer com forte influência hegeliana. No

entanto, cabe aqui a seguinte pergunta: quais são essas questões e no que consiste essa outra forma de pensar?

Tais questionamentos conduzem Stederoth a assinalar a origem decididamente europeia do conceito de *Bildung* e as limitações que nele estão expressas, sobretudo, quando tal conceito possui pretensão universalista questionável, na medida em que pretende incluir em si mesma outras culturas, sem reconhecê-las adequadamente e sem fazer a autocrítica em relação à sua própria vontade de dominação bárbara. Melhor dizendo: em alguns casos, ou talvez na maioria deles, buscou-se colonizar violentamente o estrangeiro sem se dispor a refletir sobre as consequências humanas e sociais da violência cometida e, menos ainda, de ouvi-lo. Isso caracteriza, então, a postura colonial estandarte do preconceito e da discriminação do estrangeiro, que, em vez de se basear em encontros abertos e amistosos, legitima a exclusão do outro. A isso se soma, como outro aspecto da postura colonial dominadora, a assimilação da cultura estrangeira à própria cultura dominante, por meio de processos de expropriação e supressão, preservando somente aquilo que é de interesse do colonizador. Praticada nestes termos, a formação oprime em vez de libertar, aniquila e exclui em vez de ser solidária e inclusiva. É contra esta *Bildung* colonizadora e excludente que é preciso armar a crítica, para assegurar a voz dos excluídos.

Neste contexto, tradições teóricas pós-coloniais precisam enfrentar criticamente um duplo problema: o pensamento eurocêntrico colonialista e, talvez, o mais difícil, a autoimagem eurocêntrica que as próprias culturas oprimidas constroem de si mesmas, mediante a coação. É neste âmbito que se insere o conhecido problema, analisado por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, da “internalização da opressão”, efetuada pelos próprios oprimidos, tornando-se tal postura um obstáculo crucial da libertação frente às opressões vividas. Em casos assim, além de legitimar o opressor, o oprimido torna-se ainda mais opressor em relação aos seus pares oprimidos. Sob este aspecto, o que se convencionou chamar de história universal e de

humanidade precisam ser reescritas, incluindo as vozes dominadas, mas, também, a autocrítica dos próprios oprimidos em relação à sua vontade dominadora de poder.

O problema que mais me interessa da interpretação de Stederoth, porque possui implicações nitidamente educacionais, é o modo como as culturas subalternas reagem à dominação opressora e, em vez de adotarem o espírito opressor do colonizador, podem assumir uma postura oposta, resistindo à própria opressão. Tal resistência não consiste na busca de retorno à identidade cultural original, uma vez que tal identidade também contém, em suas contradições internas, o apoio ao *modus operandi* dominante, e nem na negação absoluta do eurocentrismo colonizador e imperialista. Baseando-se no ponto de vista desenvolvido por Susan Buck-Morss em seu estudo sobre a religião de descendentes africanos haitianos, Stederoth considera o sincretismo, e não a síntese, como princípio para “encontrar padrões semelhantes em campos culturais não idênticos” (Buck-Morss, 2011, p. 170). A força espiritual de tal sincretismo conduziu para uma dupla libertação do povo haitiano, tanto em relação à cultura dominante como aos seus próprios preconceitos, que legitimavam a economia escravocrata. Segundo o autor:

Para Buck-Morss, no entanto, uma nova “definição de história universal” está surgindo nesse contexto, no qual a perda de uma identidade cultural firmemente estabelecida e seu reconhecimento se tornam a base da humanidade universal (Stederoth, 2025, p. 69).

Isso indica que a humanidade universal emerge, não da identidade cultural – que em suas contradições internas pode legitimar inclusive a perspectiva dominante –, mas sim dos pontos de ruptura dos processos históricos: “A humanidade comum existe apesar da cultura e de todas as suas diferenças” (Buck-Morss, 2011, p. 183).

Na sequência, Stederoth trata da homogeneização do estrangeiro provocada pela atual globalização econômica, sob a qual não vou me ater agora. Interessa-me reter, para esta minha carta, a crítica que o autor faz

ao conceito gadameriano de formação exposto no início de sua conferência. Para Stederoth, a primazia excessiva concedida ao “retorno a si” corre o risco de tornar o outro e o estrangeiro mero meio (instrumento) para tal retorno; e quando não serve mais para tal finalidade, o outro é simplesmente dispensado. O perigo aqui pode ser duplo: da homogeneização progressiva e da definição abstrata da identidade a partir de si mesmo, uma vez que o outro não é considerado como outro, mas como fonte de realização de interesses egoístas individuais. Em ambos os casos, trata-se, como argumenta Stederoth, da formação de identidade “que só encontra o outro em sua imagem espelhada” e, para escapar desse espelhamento, faz-se necessário assegurar o “encontro real com o estrangeiro e com o outro em sua independência [...]” (Stederoth, 2025, p. 76). Em que consiste tal encontro e como proporcioná-lo?

Dentre as várias possibilidades, Stederoth recorre à perspectiva adorniana do não idêntico (Adorno, 1992), a qual, ao criticar o mero retorno a si e a reivindicar que o sujeito (pessoa) inclua a renúncia a si neste seu retorno, possibilita uma ideia de *Bildung* “que realmente vise à conciliação com o contraditório” (Stederoth, 2025, p. 77). O aspecto marcante desta renúncia é que ela conduz o sujeito para sua própria autocrítica e, neste ato de humildade, o sujeito pode reconhecer o que fez de incorreto e, talvez, de atroz ao seu não idêntico. Stederoth conclui assim seu raciocínio:

É somente por meio desse reconhecimento da alteridade do outro que uma transgressão real, ou seja, um cruzamento dos próprios limites, é possível, por meio do qual esses limites são questionados em sua validade absoluta (Stederoth, 2025, p. 78).

Em síntese, é na figura do outro levado à sério que o sujeito pode reconhecer e criticar seus próprios limites, abrindo-se para a diferença real que constitui a ambos e que pode preservá-los em sua própria independência.

Penso, professor Schmied-Kowarzik, que a dupla contribuição de Dirk Stederoth, reconstruída acima, tem implicações diretas para nosso próprio diálogo. A primeira contribuição compreende sua crítica à atual

política do treinamento (*Ausbildung*), sustentada pela aliança entre capital humano e teoria das competências. Tal política provoca o reducionismo da formação geral à educação profissionalizante alimentada pelo discurso das competências. O risco desse desenvolvimento é a crescente deformação do espírito, tornando as novas gerações cada vez mais individualistas e insensíveis às dimensões ético-estético-política da vida humana e social. A segunda contribuição chama a atenção para a importância do conceito crítico de *Bildung*, que possa distanciar-se da barbárie inerente ao espírito eurocêntrico dominador e excludente, ao mesmo tempo em que busca a amplitude suficiente para dialogar com pontos de vista diferentes e contrários ao seu próprio ponto de vista. Isso representa um dos grandes desafios que o diálogo intercultural precisa enfrentar e me refiro, neste contexto, ao próprio livro que o senhor publicou sobre esta temática (Schmied-Kowarzik, 2017). Neste contexto, gostaria de perguntar o seguinte: como o senhor avalia a crítica ao eurocentrismo colonizador e ao neoliberalismo imperialista? De outra parte, por que é importante que o oprimido também faça sua autocrítica em relação à possível internalização da opressão que se reverte em outra forma de dominação? Por fim, em que consiste, sob sua perspectiva, a *Bildung* ampliada, capaz de fazer frente a todas as formas de colonialismo e de imperialismo?

Ao iniciar a escrita desta segunda carta, eu não imaginava que ela alcançaria a amplitude que ganhou e nem que tocaria em tantos outros temas. O diálogo reconstrutivo de alguns autores, sobretudo de textos de Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederoth, levou-me a caminhos inesperados, auxiliando-me, inclusive, na avaliação sobre a importância da contribuição do convênio de mútua cooperação internacional com os colegas da Universidade de Kassel. Depois de mais de duas décadas de parceria intelectual e de amizade, é possível concluir que o convênio possibilitou a formação de jovens estudantes, que fizeram conosco seu mestrado e doutorado, sob a influência de uma *Bildung* dialógica e plu-

ral. Hoje, nossos egressos atuam em vários estados do Brasil, além do Rio Grande do Sul, com espírito mais aberto, abrangente e plural. O enfrentamento crítico das mazelas da sociedade herdeira do colonialismo escravocrata e, recentemente, do autoritarismo renascido pelo neoliberalismo movido pela financeirização digitalizada, depende de uma ideia ampla de educação, que possa transformar-se, ao mesmo tempo, em formação geral.

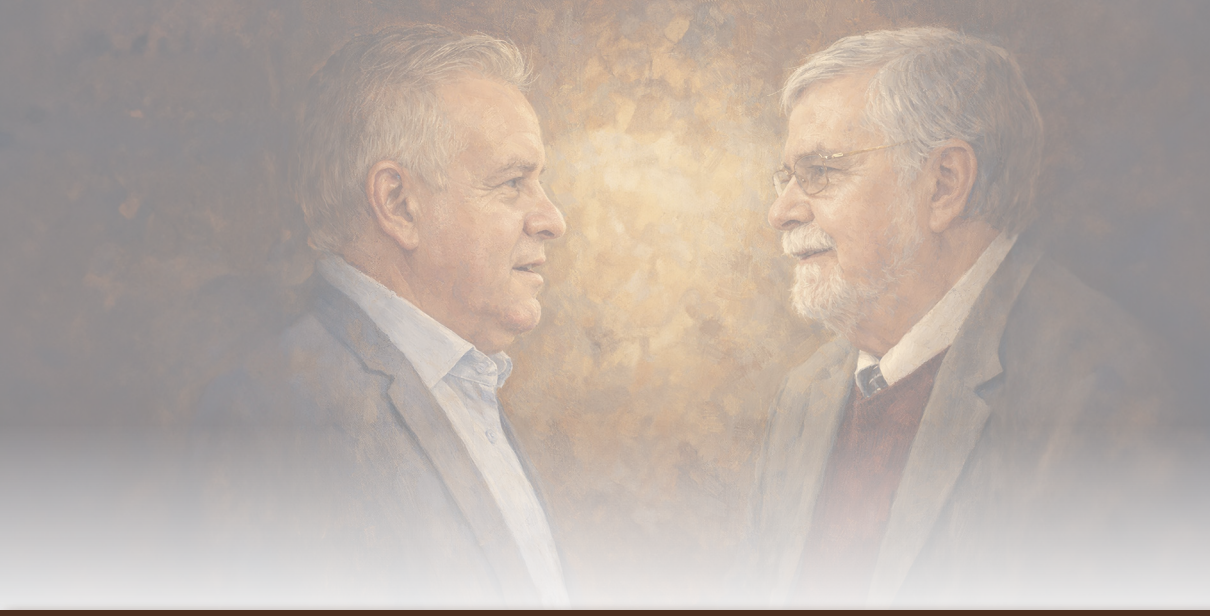
Considerando a amplitude desta segunda carta, penso ser o momento oportuno de interrompê-la, embora eu ainda teria outros temas para continuar dialogando com o senhor. Também reitero o quanto tenho aprendido com nosso diálogo franco, na medida em que fomos avançando, passo a passo, em nossa correspondência epistolar. Isso mostra, então, que o diálogo com o estrangeiro e com o diferente possibilita a compreensão de nós mesmos e de nossos próprios preconceitos e limitações.

Confesso, contudo, que estou ansioso no aguardo de sua resposta.

Com fraternas saudações.

Claudio A. Dalbosco

Passo Fundo, setembro de 2025.



Quinto capítulo

Segunda carta de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Caro professor Dalbosco!

Sua carta de quase cinquenta páginas, com um tema tão complexo, me surpreendeu muito e me colocou diante de uma tarefa quase impossível, pois nela o senhor desenvolve um amplo panorama de suas próprias ideias sobre educação e formação, discutindo, por um lado, Wilhelm von Humboldt, Hans-Georg Gadamer e Peter Bieri e, por outro, meus colegas de Kassel, Hans-Georg Flickinger, Heinz Eidam e Dirk Stederoth, cujas ideias centrais o senhor apresenta de forma diferenciada e comenta, para, então, me perguntar qual é a minha posição em relação a todos esses problemas levantados. Como me sinto muito ligado às ideias fundamentais de todos os pensadores mencionados, não me resta muito a acrescentar à sua exposição e interpretação tão detalhadas dos problemas tratados sobre

educação, formação e treinamento (capacitação). No máximo, há algumas nuances, de ênfases diferentes, que posso referir para explicá-las a partir de minha compreensão. Nesse sentido, voltarei a referir-me aos pensadores que já mencionei em nosso diálogo-entrevista e na primeira carta. Não se trata de colocar uns contra os outros, mas sim de ampliar o diálogo que estamos travando com algumas concretizações.

Sobre formação e treinamento

Em primeiro lugar, gostaria de comentar brevemente suas observações sobre formação e treinamento em relação a Wilhelm von Humboldt e Peter Bieri, que certamente têm intenções semelhantes, mas, à primeira vista, parecem afirmar coisas totalmente opostas. Para esclarecer a posição de Wilhelm von Humboldt, o senhor se refere ao ensaio inicial de Humboldt *Teoria da Formação do Homem*, de 1793, que basicamente também foi determinante para sua concepção da *Fundação da Universidade de Berlim*, de 1809, e suas outras declarações sobre universidade, que se tornaram modelo para a reforma de todas as outras universidades prussianas e, mais tarde, também para todas as universidades da região de língua alemã. O senhor destaca, com razão, que o conceito de formação de Humboldt se refere ao processo de apropriação teórica e prática ativa do mundo:

Mas são todas as atividades do espírito, e não apenas o exercício de um determinado conhecimento especializado, que possibilitam a formação humana em sua relação cheia de tensões com as forças do mundo. A formação se transforma então nessa atividade ou trabalho que a mente realiza sobre si mesma e sobre o mundo, construindo assim a humanidade nesse trabalho de autoaperfeiçoamento (Dalbosco, 2ª carta)

Nesse contexto, o senhor aborda a distinção central entre “conhecimento especializado” e “negócio” (práxis) apresentada por Humboldt:

Por essa razão, e essa é a ideia central, a preparação para uma determinada profissão, que se concentra no domínio do conhecimento especializado respectivo, deve ser incorporada à formação para um negócio (práxis), ou seja, à aprendizagem da vida no mundo através do exercício de diversas capacidades. [...] O que é decisivo aqui é o fato [...] de que o indivíduo é formado pela ocupação (práxis) com o mundo na diversidade de suas capacidades e, assim, está muito melhor preparado para o exercício de sua profissão (Dalbosco, 2ª carta).

Enquanto defende que todos aqueles que, no futuro, exercerão uma profissão devem, além do conhecimento técnico, receber uma formação abrangente para sua práxis, não apenas como mestres da sua profissão, mas também como seres humanos no contexto social, Peter Bieri – aparentemente de forma totalmente oposta – enfatiza a contradição rigorosa entre formação e treinamento (capacitação). Para Bieri, o treinamento (*Ausbildung*) é “sempre orientado para uma utilidade: adquire-se um *know-how* para alcançar algo” (Bieri, 2012, p. 238), ao passo que a formação (*Bildung*) está relacionada com a emancipação de cada pessoa:

Exatamente nesse sentido, ao permitir que o ser humano se torne seu próprio objetivo, sua própria finalidade, a formação assume várias dimensões, como orientação de mundo, esclarecimento, consciência histórica, capacidade de expressão, autoconhecimento, autodeterminação, sensibilidade moral e experiência poética (Dalbosco, 2ª carta).

Por isso, o senhor, professor Dalbosco, tem razão em referir-se à proximidade entre o conceito de formação de Bieri e a exigência de Kant para o esclarecimento, ou seja, para o *sapere aude*.

Que todos tenham a coragem de pensar por si mesmos é o principal objetivo da formação: a capacidade de pensar e julgar por si mesmo é a maior capacidade, que possibilita todas as outras capacidades (Dalbosco, 2ª carta).

Por mais que ambas as concepções pareçam distantes à primeira vista, elas têm em comum uma intenção básica, já formulada por Jan Amos Comenius em sua exigência educacional de *Omnes, Omnia, Omnino* – “en-

sinar tudo a todos” (Comenius, 1965, p. 14) e também por Jean-Jacques Rousseau, em suas famosas reflexões no *Emílio*:

Na ordem natural, onde todos os homens são iguais, a humanidade é sua vocação comum. E quem foi educado para ser humano não pode falhar no cumprimento das tarefas que isso exige. Se meu pupilo está destinado à arte das armas, ao serviço da Igreja ou à advocacia – isso é-me totalmente indiferente. Antes da decisão dos pais, a natureza exige-o para a vida humana. A vida é a vocação que quero ensinar-lhe. Ao sair das minhas mãos, ele não será — e eu concordo com isso — nem funcionário público, nem soldado, nem padre, ele será, antes de tudo, um ser humano (Rousseau, 1968, p. 116).

Com esta lembrança de Comenius e Rousseau, gostaria de chamar a atenção para a grande tradição dos esforços filosófico-educacionais que, desde o início da era moderna até a segunda metade do século XX, apesar de todas as diferentes ênfases, elaboraram e desenvolveram os fundamentos da pedagogia. Humboldt e Bieri também fazem parte dessa longa tradição. Para compreender melhor as diferentes ênfases de Wilhelm von Humboldt e Peter Bieri, precisamos nos colocar hermenêuticamente no âmbito de seus textos, que se referem a um determinado contexto histórico-social.

Wilhelm von Humboldt é nomeado chefe da seção de Cultura e Ensino do Ministério do Interior da Prússia de 1809 a 1810 e, durante esse período, é responsável pela reorganização do sistema educacional prussiano e pela fundação da Universidade de Berlim. Para isso, ele pode se basear, não apenas em seu próprio ensaio inicial *Teoria da Formação do Homem* (1793), mas também nos escritos filosóficos relevantes sobre a reforma universitária, como *O conflito das faculdades*, de Immanuel Kant, *Preleções sobre o método do estudo acadêmico*, de Friedrich W. J. Schelling, e *Reflexões ocasionais sobre universidades no sentido alemão*, de Friedrich Schleiermacher. Já bem avançado no século XVIII, as universidades nos territórios alemães estavam fortemente voltadas para as três faculdades profissionais – Direito, Medicina e Teologia –, enquanto a Faculdade de Filosofia desempenhava funções mais ou menos propedêuticas, como lógica, arte da disputa dialética ou aprofundamento das línguas antigas. Com a introdução da es-

colaridade obrigatória na Prússia e em outros pequenos estados alemães, que avançou lentamente devido à escassez de professores qualificados, a Faculdade de Filosofia ganhou cada vez mais importância para a formação de professores do ensino médio. Ao mesmo tempo, as ciências, ainda orientadas para a filosofia na época, reivindicavam cada vez mais decididamente ser responsáveis, não apenas pela propedêutica das faculdades profissionais, mas também por seus fundamentos filosófico-científicos e ético-práticos (filosofia do direito, filosofia da natureza, história e cultura).

A Faculdade de Filosofia tem a função de formar os futuros professores do ensino médio, que, por sua vez, ensinam nas escolas cívicas e de latim os futuros teólogos, médicos e fisiologistas, juristas e funcionários públicos, bem como todos os outros cidadãos em posições profissionais elevadas. Com isso, ela assume uma função de liderança especial, por meio da qual o conhecimento especializado a ser adquirido é incorporado em uma formação filosófica-científica e moral-prática geral (*Allgemeine Bildung*). Nesse sentido, Wilhelm von Humboldt esboçou o objetivo da educação escolar:

Existem certos conhecimentos que devem ser gerais e, mais ainda, uma certa formação de atitudes e caráter que ninguém deve deixar de ter. É evidente que só se é um bom artesão, comerciante, soldado e empresário quando se é, por si mesmo e independentemente da profissão específica, uma pessoa e um cidadão bom, decente e esclarecido de acordo com a sua condição. Se a educação escolar lhe proporcionar o que é necessário para isso, ele adquirirá muito facilmente a habilidade específica de sua profissão e sempre manterá a liberdade de passar de uma para outra, como tantas vezes acontece na vida (Humboldt IV: 218).

Este é o contexto para a prioridade dada por Humboldt – hoje em dia dificilmente compreensível na língua alemã – à educação para os “negócios” (práxis), em detrimento do “conhecimento especializado”. Ele se refere, como citado acima, à “formação das convicções e do caráter”, que ninguém deve deixar de lado para o desempenho de sua prática profissional e social. E daí derivam também os requisitos especiais para os

estudos universitários na Faculdade de Filosofia, que devem ser estendidos às faculdades profissionalizantes, na medida em que essas também se dedicam à formação de jovens profissionais nas áreas da medicina, do direito e da teologia. Nesse sentido, Humboldt parte da visão, bem ao estilo de Platão, de que as ciências filosóficas, quando transmitidas corretamente como um processo de pesquisa aberto, possuem uma força formadora da moral. Segundo Humboldt:

O que se chama de instituições científicas superiores não é [...] nada mais do que a vida intelectual das pessoas, o lazer externo ou a busca interna pela ciência e pela pesquisa. [...]. Assim que se deixa de buscar a ciência propriamente dita, ou se imagina que ela não precisa ser criada a partir das profundezas do espírito, mas pode ser extensa e sequencialmente reunida, tudo se perde irremediavelmente e para sempre (Humboldt IV: 256ss.).

Essa fusão entre ciência filosófica e formação do caráter moral, pressuposta por Humboldt, foi criticada por mim em nossa entrevista-diálogo (primeiro capítulo), considerando os *Pensamentos ocasionais sobre as universidades no sentido alemão*, de Schleiermacher. O ponto da crítica é que tal fusão levou à reforma universitária de 1810, iniciada por Humboldt, ao que, mais tarde, foi ridicularizado pelo movimento estudantil de 1968 como a “torre de marfim” das disciplinas universitárias individuais. Certamente, há um grão de verdade na ideia de que, do entusiasmo da pesquisa filosófica, em “solidão e liberdade”, surge algo como “caráter e ação” – como afirma Humboldt –, mas apenas no que se refere à pesquisa em si. No entanto, os filósofos pesquisadores não devem apenas formar filósofos, mas também introduzir os jovens à diversidade das disciplinas acadêmicas, para que eles próprios possam formar outros jovens. Para isso, além da força de caráter e da pesquisa disciplinada, é necessária também a formação pedagógica, a fim de conduzir com entusiasmo os jovens ao estudo de uma disciplina universitária de acordo com suas aptidões.

Esse “eros pedagógico”, que Platão abordou no *Banquete*, foi mencionado por Friedrich Schleiermacher em seus *Pensamentos ocasionais sobre*

as universidades no sentido alemão, de 1808, mas Wilhelm von Humboldt, que absorveu muitas sugestões de Schleiermacher, ignorou-o, pois acreditava no poder moral imediato da pesquisa filosófica. Em relação à mediação entre a escola (*gymnasium*), a universidade e as academias de ciências e artes, Schleiermacher escreve:

A primeira lei de qualquer esforço voltado para o conhecimento é a comunicação e, na impossibilidade de produzir cientificamente qualquer coisa por si só sem a linguagem, a própria natureza expressou essa lei de forma muito clara. Portanto, puramente a partir do impulso pelo conhecimento, onde ele realmente despertou, todas as conexões necessárias para sua satisfação adequada, os mais diversos tipos de comunicação e a comunidade de todos os envolvidos devem se formar por si mesmas (Schleiermacher 2000: I: 103).

Ou seja, por um lado, as três instituições, desde o ensino médio até a universidade e a academia, devem trabalhar em conjunto na preparação dos futuros cientistas, mas, por outro lado, é igualmente importante garantir uma transmissão de conhecimento pedagogicamente estimulante, desde a academia até a universidade e o ensino médio. Só assim o espírito científico pode florescer sem qualquer “regulamentação estatal” e reforçar a consciência moral dos professores.

Mais de dois séculos depois, Peter Bieri, em um artigo para a coletânea *O que é formação?*, esboça sua nítida distinção entre formação e treinamento (capacitação profissional) em um contexto político-educacional totalmente diferente: a escolaridade obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos se impôs há mais de cem anos em toda a Alemanha e em todos os países europeus. Apenas pouco menos da metade dos alunos que concluem o ensino médio ingressam em cursos de formação profissional em escolas técnicas ou no sistema dual de aprendizagem e escola profissional, enquanto mais da metade inicia um curso superior. Isso significa que apenas uma pequena minoria dos estudantes universitários almeja uma carreira acadêmica, enquanto para a grande maioria dos estudantes o curso universitário serve como preparação para uma carreira profissional de alto nível. Por ou-

tro lado, isso significa que as ciências ensinadas nas universidades há muito deixaram de ter uma orientação filosófica, ou seja, não são mais voltadas para uma compreensão crítica do todo, com todas as possibilidades de olhar além dos limites da própria disciplina para estabelecer conexões com outras disciplinas. Em vez disso, todas as ciências estão concentradas apenas nos conhecimentos básicos que podem ser aprendidos metodicamente e aplicados operacionalmente. Através do chamado Processo de Bolonha de 1999, ou seja, o acordo de 29 países europeus para harmonizar seus cursos e currículos universitários, bem como os chamados acordos PISA, que visam coletar empiricamente os resultados de aprendizagem nas disciplinas escolares básicas em nível supranacional, a tendência de reduzir os estudos universitários a conhecimentos especializados empiricamente controláveis, metodologicamente acessíveis e operacionalmente aplicáveis, ganha ainda mais força.

Peter Bieri se opõe veementemente a essa tendência de reduzir a formação universitária a mera capacitação profissional (treinamento) e, por isso, tenta relacionar a formação (*Bildung*) ao fortalecimento de um sujeito autodeterminado.

O indivíduo bem formado é aquele que determina por si mesmo sua estrutura psíquica, permitindo um processo contínuo de autoavaliação renovada e suportando a incerteza associada a isso. Assim, ele se torna um sujeito no sentido empático (Bieri, 2012, p. 237).

Sem a formação autocrítica e moral do sujeito como instância crítica, existe o risco de instrumentalização do conhecimento especializado, por meio do qual o sujeito é privado da capacidade de tomar suas próprias decisões e passa a aplicar seu conhecimento de forma técnica, sem levar em conta as consequências para si mesmo e para os outros, e a implementá-lo operacionalmente apenas sob ordens de instâncias superiores. Dessa forma, Bieri defende – quase como uma causa perdida – o ideal educacional do ser humano responsável, que há mais de dois milênios e meio tem marcado a

tradição pedagógica como objetivo principal, mas que está cada vez mais ameaçado pela expansão científica, técnica e econômica do capitalismo atual. Compreendo perfeitamente que Peter Bieri se preocupe em defender a grande tradição humanista, mas considero que a sua tentativa de contrariar as pressões econômicas do sistema atual, enfatizando a formação da interioridade subjetiva, é insuficiente – como ainda será demonstrado.

De modo geral, eu não atribuiria um significado tão fundamental ao termo “treinamento” (“capacitação”). O treinamento da geração mais jovem para a manutenção cotidiana e o desenvolvimento da prática social é, evidentemente, um fato, e sua crescente importância é uma tendência do desenvolvimento atual que não deve ser ignorada. No entanto, para o debate pedagógico mais amplo, educação e formação são os dois conceitos-chave que devem ser constantemente defendidos e implementados, uma vez que dizem respeito tanto à autodeterminação responsável dos indivíduos quanto à organização democrática e solidária da vida social.

Sobre o conceito de formação de Gadamer e a concretização de problemas pedagógicos de formação

Muito mais importante é sua referência à filosofia de Hans-Georg Gadamer, que, seguindo o jovem Martin Heidegger, se entende como uma hermenêutica universal da existência humana, para a qual o conceito de formação representa um conceito básico central, como o senhor expõe de forma detalhada e concisa em sua segunda carta. Como o senhor me pediu “comentários” sobre a filosofia e o conceito de formação de Gadamer, gostaria de destacar, em primeiro lugar, que me identifico com sua abordagem filosófica, sim; que me considero um defensor do núcleo de seu pensamento filosófico. No entanto, procuro dar ênfase a alguns aspectos diferentes na interpretação da antiguidade grega, a fim de ir além do conceito de hermenêutica universal e chegar a uma filosofia da práxis. Por

isso, para mim, a pedagogia, juntamente com a ética e a política, desempenha um papel muito mais central do que para Gadamer. Para destacar as nuances que nos separam, vou primeiro ressaltar novamente algumas ideias de Gadamer em sua obra principal, *Verdade e Método*, e comentar minhas contribuições divergentes, para então abordar questões fundamentais da pedagogia.

No capítulo *Fundamentos de uma teoria da experiência hermenêutica*, de sua obra principal *Verdade e Método*, Gadamer aborda a “elevação da historicidade da compreensão” como “princípio hermenêutico” (Gadamer, 1972, p. 250). Tudo o que os seres humanos produziram ao longo da história da humanidade é fruto de seu trabalho intelectual e tem origem em sua comunicação linguística, na transmissão linguística de geração em geração e na formação progressiva de seu mundo natural e social. É claro que os seres humanos já nascem inseridos na natureza, mas não permaneceram em sua condição natural, tendo começado a se formar a partir de e em suas condições naturais, a compreender linguisticamente as condições naturais e a transformá-las por meio do trabalho. Desde o início, as pessoas questionam-se sobre o sentido do mundo e da sua existência no mundo, mas tudo o que recebem como respostas de instâncias superiores ao longo da história da humanidade só podem ouvir dentro de si mesmas. “O surgimento de uma pergunta rompe, por assim dizer, o ser do questionado. O logos, que desenvolve esse ser rompido, é, nesse sentido, sempre uma resposta. Ele próprio só tem sentido no sentido da pergunta” (Gadamer, 1972, p. 345). Este é – resumido em minhas palavras – o sentido da “hermenêutica universal” de que fala Gadamer: sempre que os seres humanos começam a questionar o sentido de sua existência no mundo e o sentido do mundo, eles já estão se movendo na “historicidade da compreensão”, e isso é uma “abertura inconclusiva” que nunca pode ter fim.

Gadamer se baseia em Aristóteles, que expõe, na *Ética a Nicômacos*, que a filosofia prática – ética, política e pedagogia –, ao contrário da lógica

epistemológica, que é capaz de chegar a juízos de conhecimento apodícticos, depende sempre, na compreensão prática (a *phronesis*), do recurso à práxis histórica para estimular a ação moral e práxis no outro.

Como a presente investigação não se destina à pesquisa pura como as demais (pois não perguntamos para saber o que é a virtude, mas para nos tornarmos virtuosos) [...], nem a ciência nem recomendações gerais são responsáveis por isso, mas os próprios atores devem considerar a situação específica, assim como na medicina e na arte de navegar (Aristóteles, NE: 1103 b 26 – 1104 a 9).

O círculo prático que Aristóteles aqui fundamenta em todas as “ciências políticas”, no sentido mais amplo, Gadamer – seguindo Heidegger – se refere agora ao “círculo hermenêutico” da determinação da existência humana em geral. Esse círculo hermenêutico é, por um lado, fundamental para todas as ciências humanas, mas, por outro lado, pensado de forma ainda mais fundamental, como exposto na última parte de *Verdade e Método*, leva à “virada ontológica da hermenêutica sob a orientação da linguagem”. A linguagem é o “centro” que medeia entre os seres humanos e o mundo. “É o centro da linguagem a partir do qual se desenvolve toda a nossa experiência do mundo e, em particular, a experiência hermenêutica” (Gadamer, 1972, p. 433). A linguagem é aqui entendida como o questionamento do mundo e do ser humano no mundo, que desencadeia um processo de compreensão entre as pessoas sobre essas questões, mas que nunca pode chegar a uma conclusão definitiva. Com isso, Gadamer se distancia expressamente tanto das ciências empíricas e objetivistas quanto de Hegel, cuja dialética, no entanto, o influencia fortemente. Assim, Gadamer se posiciona expressamente contra as ciências cognitivas, que objetivam o mundo para poder dominá-lo: “A relação básica entre a linguagem e o mundo não significa, portanto, que o mundo se torne objeto da linguagem. [...] Pelo contrário:] na linguagem, o mundo se representa a si mesmo” (Gadamer, 1972, p. 426). No entanto, a última frase não deve ser entendida no sentido de Hegel, de que o mundo não é

nada mais do que o processo linguístico-intelectual da compreensão em si. É mais o caso de que a linguagem surge como o questionamento da existência humana e, a partir daí, impulsiona o processo de mediação da compreensão dos seres humanos sobre o seu ser histórico no mundo. “A dialética da pergunta e da resposta sempre precedeu a dialética da interpretação [em Hegel]. É ela que determina a compreensão como um acontecimento” (Gadamer, 1972, p. 447).

Justamente porque concordo com a linha básica da filosofia de Gadamer é que me surpreende que ele, apresentando interpretações tão sutis sobre Platão e Aristóteles, reduza o círculo da práxis de que fala Aristóteles a apenas um círculo hermenêutico da compreensão. O círculo da práxis, em Aristóteles, afirma expressamente que toda compreensão moral (*phronesis*) só pode surgir de um esclarecimento da práxis anterior, a fim de se tornar um esclarecimento para a práxis ainda pendente. O círculo hermenêutico, que visa à compreensão de algo, leva em consideração, no máximo, apenas a primeira parte do círculo da práxis exposto por Aristóteles, o qual, aliás, já se encontra mencionado em vários diálogos de Platão, fato este que Gadamer nega, surpreendentemente, de maneira expressa (Gadamer, 1972, p. 298). É surpreendente também que Gadamer, na história da origem da hermenêutica, se refira enfaticamente a Schleiermacher como o verdadeiro fundador de uma hermenêutica científica e também admita que Schleiermacher lhe atribuiu uma “construção dialética” (Gadamer, 1972, p. 447), mas não reconhece que a dialética de Schleiermacher é concebida inteiramente no sentido do círculo da práxis aristotélico.

Além disso, Schleiermacher integra sua dialética como uma teoria artística da condução do diálogo, tal como Gadamer exige, na *comunicatio* linguística como centro. Assim, Schleiermacher explica, em particular na introdução à *Dialética*, de 1833:

Querer relacionar o pensamento uniformemente com todos os pensadores ao ser, querer saber e estar compreendido no pensamento puro, tudo isso é a mesma coisa e é a única coisa a que se refere a tarefa da dialética. [...] Ou seja, em vez de estabelecer uma ciência do conhecimento na esperança de, com isso, pôr fim à controvérsia, trata-se agora de estabelecer uma arte da controvérsia, na esperança de, com isso, chegar a pontos de partida comuns para o conhecimento. Um ponto de vista a partir do qual, no entanto, a filosofia antiga [refere-se a Platão] já havia começado seu curso, mas que parece ter abandonado prematuramente (Schleiermacher, 2000, II: 23, 43).

A dialética é, no entanto, a base teórico-prática para todas as disciplinas científicas, desde as ciências naturais até as ciências sociais e, dentro destas, desde a ética até a psicologia, da política até a pedagogia, da estética até a hermenêutica. Para todas elas, Schleiermacher elaborou fundamentos dialéticos que não perderam sua relevância até hoje.

Como Hans-Georg Gadamer apenas expõe os fundamentos filosóficos do conceito de formação inseridos em sua hermenêutica universal, não pretendo fazer uma crítica com o uso da palavra “apenas”, mas expressar que ele só elabora os fundamentos filosóficos do conceito de formação, sem sequer sugerir sua concretização pedagógica. De minha parte, gostaria de aprofundar filosoficamente um pouco mais, a seguir, o problema da “concretização pedagógica”. Confesso que, nos últimos dias, fiquei indeciso por algum tempo sobre qual pensador da tradição filosófico-pedagógica eu deveria escolher para incluir em nossa discussão, ampliando, pelo menos, uma das vertentes da concretização pedagógica. Primeiro, pensei em Richard Höningwald (1875-1947), que, desde 1916, ocupava a cátedra de Filosofia, Psicologia e Pedagogia na Universidade de Breslau, até ser chamado para Munique em 1929 e demitido do serviço universitário pelos nazistas em 1933, devido à sua origem judaica. Höningwald não foi apenas um dos mais importantes pensadores kantianos do início do século XX, mas também o primeiro professor de filosofia de Hans-Georg Gadamer em Bres-

lau.³⁸ Da mesma forma que Gadamer, mais tarde, elevou a hermenêutica de Schleiermacher a uma hermenêutica filosófica universal, Hönlingswald, em seu livro *Fundamentos da Pedagogia* (1927), cerca de 50 anos antes, elevou a dialética de Schleiermacher a um método filosófico universal para fundamentar a pedagogia (Hönlingswald, 1966).

A tentação de introduzir aqui, em poucas palavras, as argumentações dialéticas desse grande kantiano Hönlingswald era grande, mas as explicações detalhadas que seriam necessárias para fazer jus à rigorosidade de seu pensamento não teriam prejudicado nosso diálogo epistolar, mas o teriam levado para uma direção totalmente diferente.³⁹ Por isso, decidi retomar o fio condutor da Filosofia da Educação que me marcou durante meu período como assistente científico na Universidade de Bonn. A cátedra de Filosofia e Pedagogia foi fundada em 1948 por Theodor Litt (1880-1962) e, desde 1955, era dirigida por Josef Derbolav (1912-1987). Assim como Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Theodor Litt e Josef Derbolav, além de filósofos, eram filólogos clássicos e conheciam muito bem a literatura grega clássica. Mas, mais do que Gadamer, Litt e Derbolav se ligavam à filosofia de Hegel e, ao contrário de Gadamer, buscavam concretizar suas concepções filosóficas da educação nos problemas fundamentais da pedagogia.

A filosofia educacional de Bonn, defendida inicialmente por Theodor Litt e depois por Josef Derbolav, foi em seu começo totalmente influenciada por Hegel. Não podemos esquecer que Hegel caracteriza sua *Fenomenologia do Espírito* (1807) expressamente como um processo formativo, no qual a consciência, partindo de sua imediatez na “certeza sensível”, passa pela “autoconsciência”, a “razão” cognitiva, o “espírito” moral, a “religião” até o

³⁸ Para o Simpósio Internacional Richard Hönlingswald, que realizamos em Kassel em 1995 em memória do 120º aniversário de Hönlingswald, Hans-Georg Gadamer, que não pôde comparecer pessoalmente, enviou-nos uma mensagem de saudação e uma carta que, quando era um jovem estudante, recebeu de Hönlingswald, em 22 de dezembro de 1919, a fim de expressar sua gratidão e respeito por Richard Hönlingswald (Gadamer, 1997, p. 455-462).

³⁹ Ocupei-me, em detalhes, com o pensamento de Hönlingswald em meu livro *Filosofia da Pedagogia de Richard Hönlingswald* (Schmied-Kowarzik, 1995).

“conhecimento absoluto”. Neste processo, passo a passo, o pensamento imediato da consciência é dialeticamente superado pela expressão compreensiva, pelo que, em última análise, toda a contradição entre a realidade pensada e a consciência pensante se supera no espírito absoluto da filosofia.

Litt e Derbolav traduzem agora o processo hegeliano de formação da consciência para a pedagogia, embora, por razões filosoficamente bem fundamentadas – à semelhança de Gadamer –, eliminem sem substituição o objetivo final hegeliano do conhecimento absoluto. No processo de formação entendido pedagogicamente, pois, trata-se da autoconscientização do sujeito em crescimento, bem como de sua compreensão de si mesmo na realidade, e não da autoanulação do sujeito no conhecimento absoluto. Os estágios de formação e reflexão restantes são essencialmente três – sem entrar aqui nas diferenças específicas de ênfase entre Litt e Derbolav:

1. o ambiente do mundo real deve ser apresentado às crianças em sua realidade objetiva e social, concretizando aqui a diferenciação de Hegel entre consciência objetiva e autoconsciência, ou seja, uma experiência diferenciada da realidade e de si mesmo a partir de referências do mundo real;
2. os conhecimentos científicos, ligados ao nível de experiência do mundo real anterior, devem agora ser elevados ao discurso cognitivo das ciências – de acordo com o nível de “razão” cognitiva de Hegel. Nesse estágio de formação e reflexão, porém, é produzida uma distância objetivadora e alienante em relação ao mundo e ao eu [sujeito], na qual o processo formativo (educacional) não pode parar, pois seu objetivo só pode estar, em última instância, na relação positiva e prática do eu com o mundo;
3. portanto, os jovens devem compreender as exigências que lhes são impostas por sua existência moral e prática no mundo. Isso não pode ser feito por meio do conhecimento científico, mas apenas – como já exposto por Hegel no capítulo *Fenomenologia do Espíri-*

to – pela conscientização das relações sociais e dos horizontes de responsabilidade em que cada um está inserido no mundo como ser social e histórico.

Em 1955, Franz Fischer, um aluno brilhante de Erich Heintel, de Viena, juntou-se a Josef Derbolav como assistente científico em Bonn. Em sua tese de doutorado e em seu estudo *Filosofia do sentido sobre o sentido* (1956), ele já havia feito uma análise crítica de Hegel, buscando ir além dele. Por isso, Fischer não pôde mais se basear diretamente em Hegel, mas desenvolveu, a partir de sua crítica a este pensador, sua própria proposição diferenciada em sua obra *Representação das categorias educacionais [formativas] no sistema das ciências* (1956-59), que foi então adotada, com algumas modificações, por Josef Derbolav. Quando cheguei a Bonn em 1964 como assistente científico, Franz Fischer já havia deixado a Universidade há dois anos, porque a comissão avaliadora havia rejeitado sua tese de habilitação *Lógica da Humanidade*. No entanto, o trabalho filosófico e pedagógico do Instituto ainda era claramente influenciado por Franz Fischer, que, sem ter conseguido se estabelecer em nenhuma universidade de língua alemã, faleceu em 1970.

A tese de habilitação originalmente planejada por Franz Fischer, intitulada *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (*Apresentação das categorias educacionais no sistema das ciências*) consistia, inicialmente, apenas nos relatórios de pesquisa que Fischer apresentou entre 1956 e 1960 à Comunidade Alemã de Pesquisa (*Deutsche Forschungsgemeinschaft* - DFG), da qual recebeu uma bolsa de pesquisa durante esse período. Após a morte de Franz Fischer, Dietrich Benner e eu conseguimos resgatar esses relatórios de pesquisa do arquivo da DFG pouco antes de serem destruídos e os publicamos em 1975, como o primeiro volume das obras póstumas de Franz Fischer (1975).

Apresentação das categorias educacionais, de Franz Fischer

A concepção da representação das categorias educacionais começa com uma análise crítica do conceito de formação de Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, na qual Hegel expõe como a consciência, começando com a “certeza sensível” imediata, tenta “elevar” o significado em níveis cada vez mais superiores de reflexão do discurso compreensível até que, finalmente, “sacrifica” seu próprio apego à autoconsciência para compreender a si mesma a partir do espírito absoluto. Em contrapartida, Fischer mostra – de forma bastante semelhante à ênfase de Gadamer na primazia da pergunta sobre a resposta – que o significado da realidade nunca pode ser “suspenso” no discurso, mas que cada discurso diferenciado pressupõe, por sua vez, o significado da realidade. Assim, a realidade permanece sempre uma exigência de interpretação do sentido, o que implica, ao mesmo tempo, nossa autodescoberta nela. Transferidos para a pedagogia, os níveis de sentido formam horizontes de exigência da realidade em termos de categorias educacionais, que o educador deve ter em mente para poder revelar a realidade aos jovens, orientando-se por eles. Esses movimentos de interpretação do sentido devem ser explicados mais detalhadamente da perspectiva do pedagogo e em relação à autocompreensão de sua ação pedagógica em termos de categorias educacionais.

Na parte principal da *Apresentação das categorias educacionais*, Franz Fischer desenvolve, então, a constituição do significado da formação em seis “categorias formativas horizontais”, que começam circularmente com a “realidade imediatamente pressuposta” e conduzem, inicialmente, no primeiro semicírculo, aos níveis de significado do conhecimento teórico da realidade até ao nosso autoconhecimento positivo na realidade, para, depois, no segundo semicírculo, tematizar o significado da nossa prova prática na realidade.

(1) o ponto de partida de todo o movimento de interpretação do sentido é a “realidade pressuposta de forma imediata” à nossa pergunta. A dialética de Hegel entre pensar e dizer adoece do fato de que, desde o início, ela oculta o significado do pensamento na realidade e, portanto, considera a “certeza sensível” apenas como um dizer ainda indeterminado. Por isso, Hegel acaba acreditando que pode elevar o pensamento da realidade e da própria consciência real ao puro dizer do conhecimento absoluto. Fischer mostra agora – e nisso ressoa a crítica a Hegel de Schelling e Marx, Hönigswald e Adorno – que a dialética do pensar e do dizer nunca é capaz de elevar a realidade pretendida no pensar ao puro dizer, mas que cada dizer, por sua vez, se refere ao pensar na realidade pretendida, de modo que a dialética de Fischer do sentido do sentido se revela como uma interpretação progressiva do sentido da realidade, que, no entanto, permanece como “sentido em si mesmo” de toda interpretação, inconcebível sem ele (Fischer, 1975, p. 39);

(2) o primeiro nível de reflexão relacionado à “realidade pressuposta de forma imediata” é a denominação “imediatamente geral” do mundo fenomenal experimentado na vida cotidiana. Em relação aos problemas de mediação do processo educacional, isso significa que a experiência do mundo da vida apreendida linguisticamente e o relacionamento com o mundo da vida já representam, por si só, uma expressão – ou, nas palavras de Ernst Cassirer, uma “forma simbólica” (Cassirer, 1958). Em sua expressão imediata e geral, elas se referem à realidade imediata e pressuposta, da qual o próprio sujeito experimentante faz parte (Fischer, 1975, p. 81), mas a experiência do mundo da vida e o relacionamento com tal mundo nunca podem abarcar a realidade a que se referem em sua expressão, pois essa realidade continua sendo para elas, como significado, uma pressuposição imediata e incomunicável. A experiência da vida não coincide com a própria vida. Já a partir disso, é possível desenvolver consequências decisivas, por exemplo, para a didática da educação infantil,

que podem ser diferenciadas ainda mais com Comenius e Rousseau, Herbart e Schleiermacher, que se preocupam, em geral, em abrir uma diversidade articulada de experiências de relações com o mundo e com o meio ambiente. Se o horizonte de experiências do mundo da vida for aberto de forma limitada à criança, o adulto, mais tarde, muitas vezes, não terá os pré-requisitos para perceber as necessidades e os problemas da injustiça social e da destruição ecológica;

(3) hoje, o ensino orientado para a ciência, que é o “predicativo-geral”, domina mundialmente o debate escolar. De forma alguma, o discurso científico anula o pensamento do mundo da vida. Isso porque as diferentes ciências, com suas diferentes constituições metodológicas, tratam apenas de determinados aspectos da experiência e do relacionamento do mundo da vida. Mas, mesmo dentro de seus conhecimentos metodológicos limitados do mundo, as ciências não conseguem eliminar, de forma alguma, de seu discurso predicativo-geral, as referências ao mundo da vida. Aliás, Litt e Derbolav já haviam afirmado isso contra a supressão dialética de Hegel. A ciência da biologia ou o ensino da biologia, por exemplo, não alcançam, de forma alguma, as relações experienciais com o mundo animado, mas podem apenas fornecer explicações científicas para certas relações funcionais dos processos da vida.

O ponto decisivo destacado por Franz Fischer é, no entanto, outro: as ciências em si não são, de forma alguma, apenas sistemas de afirmações predicativas e gerais. Quem as introduz como tal no ensino contribui para o seu afastamento no processo educativo, que posteriormente pretende superar, mas que já não é possível. É muito mais importante mostrar que as afirmações científicas se referem à realidade e que a realidade a que se referem nunca pode ser dissolvida em seu sistema de afirmações científicas. Se não existisse essa diferença fundamental, entre a realidade a que se referem as ciências e seus sistemas de afirmações, nunca poderia haver progresso científico na formação de teorias. A diferença fundamental

entre a realidade entendida positivamente pelas ciências e seus sistemas de afirmações predicativas gerais, com os quais elas tentam explicá-la, se expressa em seus “conceitos básicos”, que elas sempre precisam pressupor, sem nunca poder fundamentá-los com sua metodologia (Fischer, 1975, p. 82). Dito de forma um pouco simplificada e exemplar: a biologia nunca pode explicar o que é a vida, pois sempre pressupõe a realidade entendida pelo conceito de vida para poder pesquisar e representar os fenômenos da vida de forma diferenciada;

(4) assim, quando nas aulas orientadas para as ciências – como acontece cada vez mais hoje em dia –, as ciências são introduzidas como meros sistemas de afirmações, o sentido educativo do conhecimento científico é fundamentalmente perdido. Em vez de abrir aos jovens uma nova abordagem científica da realidade, esse tipo de ensino bloqueia-lhes o acesso a ela por meio de um sistema de afirmações absolutas, que os jovens inevitavelmente confundem com a própria realidade. Toda a diferença, tão sutilmente introduzida por Kant, entre o conhecimento científico dos “fenômenos” e a realidade em si, a “coisa em si”, se perde visivelmente em uma ontologização primitiva das afirmações científicas. Ao mesmo tempo, porém, também se perde a criatividade da pesquisa científica entre aqueles que são introduzidos às ciências como meros sistemas de afirmações. A tarefa de um ensino orientado para o sentido formativo das ciências deve ser, pelo contrário, mostrar, desde o início, aos adolescentes, a diferença fundamental entre a realidade entendida positivamente pelas ciências e os seus respectivos sistemas de afirmações predicativas gerais, a fim de os introduzir precisamente na pretensão positiva da investigação científica da realidade – isto é o que Franz Fischer denomina o “positivo-geral” (Fischer, 1975, p. 83).

No “positivo-geral” reside agora o ponto de inflexão didático central da apresentação de Fischer das categorias educacionais no sistema das ciências, passando das categorias educacionais teóricas dominantes

para as categorias educacionais práticas que se seguem. Em cada ciência individual, é necessário elaborar a diferença e a conexão entre o “predicativo-geral” do sistema de afirmações científicas e o “positivo-geral” da comprovação na realidade, tal como entendido em seus conceitos básicos, pois somente por meio dessa demonstração o educador pode revelar ao adolescente o sentido positivo-geral da realidade, tal como entendido pelas ciências, como uma exigência prática à qual ele mesmo pode se submeter. Assim afirma o referido autor:

Nos conceitos básicos, a questão didática começa com a relação entre o que é dito e o que é significado; ela se concentra no sentido do significado dessas palavras. Assim, ela leva a um novo nível, ou seja, ao sentido positivo-geral do real, ao revelar, a partir do limite das afirmações predicativas-gerais sobre o que elas significam, a abandonada da realidade da ciência como a exigência da realidade nelas contida (Fischer, 1975, p. 82);

(5) no entanto, o sentido positivo e geral da realidade é, em primeiro lugar, apenas uma afirmação que, por sua vez, se baseia em um significado. Esse é o “imediatamente concreto” da realização desse sentido nas ações do adolescente. Aqui se fundamenta, como outro ponto central de sua obra *Apresentação das categorias educacionais*, o problema metodológico de levar o que foi aprendido e compreendido a uma realização prática. Fischer entende por método todo o caminho pedagógico, o percurso educacional da criança até a idade adulta, que ele também denomina de “monadologia”, no sentido de autoconhecimento. A exigência positiva e geral da realidade, revelada ao adolescente nas aulas, permanece apenas uma afirmação enquanto o adolescente não possuir os meios para realizá-la de forma imediata e concreta em suas ações. Da infância à adolescência, é importante, por um lado, abrir novos horizontes de exigência da realidade ao adolescente, de acordo com sua compreensão e realização e, por outro lado, permitir que ele possa testar seus meios ampliados de compreensão e realização, de modo que o geral (dito) da exigência se torne o concreto (pretendido) de sua própria motivação. Compreender a vida como uma

exigência de sentido deve se tornar para o adolescente uma missão e uma possibilidade de se empenhar por ela.

O que Franz Fischer concebe aqui é, por assim dizer, a inversão pedagógica das pesquisas em psicologia do desenvolvimento sobre o “despertar da inteligência” ou a formação do “julgamento moral” nos adolescentes (Jean Piaget). Enquanto a psicologia do desenvolvimento investiga quando é que, num desenvolvimento psíquico normal e num processo de socialização normal, surgem em crianças determinados horizontes de compreensão e realização, Fischer se concentra em elaborar, do ponto de vista da teoria da educação, como, com base nos níveis existentes de compreensão e realização, novos horizontes de exigência de compreensão e realização podem ser pedagogicamente explorados e testados com o adolescente, apresentando-lhe novas questões e novos meios para superá-las (Fischer, 1975, p. 143);

(6) no entanto, o círculo das categorias educacionais só se fecha no ponto de partida, onde o pedagogo compreende o “concreto positivo” de sua própria missão pedagógica com base no desempenho imediato e concreto do adolescente. Em relação a esse objetivo, as categorias educacionais percorridas revelam-se condições de mediação de seu próprio desempenho imediato e concreto.

Mesmo que o professor não consiga transmitir o imediato-concreto como tal, a menos que ele tenha que exercitar, ele pode, além de abrir o caminho para o conhecimento. Assim, ele ajuda a realizar a exigência da realidade, na medida em que ele testemunha o positivo-geral em situações concretas – ou seja, positivo-concreto – e, ao mesmo tempo, transmite ao aluno a crença de que ele também é chamado a provar a exigência. Aqui se completa a afinidade do movimento das categorias educacionais (Fischer, 1975, p. 84).

Ao enfrentar a exigência da realidade que lhe é imposta, de revelar aos jovens a exigência da realidade em seus diferentes níveis de ensino, o pedagogo demonstra, de forma positiva e concreta, que se preocupa com os jovens e com a sua descoberta de si mesmos a partir da exigência da rea-

lidade. Assim, se fecha e se completa o círculo das “categorias formativas verticais”, na medida em que o pedagogo experimenta sua própria prática de transmissão pedagógica da interpretação do sentido da realidade como a realização do sentido de sua “realidade imediata e pressuposta”.

Com os níveis horizontais de educação (formação) desenvolvidos por Franz Fischer, completamos um ciclo de pensamento pedagógico que começa com a “realidade imediata e pressuposta”, em que o ser humano nasce e que ele tenta tornar disponível através do “imediato-geral” linguístico e do “predicativo-geral” científico, para finalmente chegar à compreensão “positiva-geral” de estar inserido na realidade como seu mais alto autocohecimento teórico. A partir deste momento, o ciclo de pensamento pedagógico com tarefas práticas é levado de volta ao ponto de partida: agora é necessário levar o “positivo-geral” como tarefa prática a uma realização “imediata-concreta”, o que os pedagogos só podem conseguir, em última instância, por meio de sua própria prova humana “positiva-concreta” e função de modelo.

No entanto, esse pensamento pedagógico das “categorias formativas horizontais” é apenas a concretização pedagógica mais básica do conceito de formação desenvolvido por Fischer. A ela se junta a problemática das “categorias formativas verticais”, a tentativa de compreender o sentido educacional das disciplinas individuais e sua transmissão pedagógica, pois a autocompreensão das ciências e a questão pedagógica de sua didática não coincidem de forma alguma. Outra questão é desenvolvida por Fischer na “monadologia pedagógica”, que investiga quando, no percurso educacional, desde a infância até a maioridade adulta, é pedagogicamente apropriado introduzir os jovens – sem sobrecarregar seus horizontes de compreensão e realização – do ponto de vista da arte (*poiesis*), do conhecimento científico (*episteme*) e da práxis moral (*phronesis*), a determinadas experiências fenomenais, de modo a promover, e não bloquear, a criatividade dos adolescentes.

Outras concretizações de problemas pedagógicos e educacionais são abordadas pelo senhor, caro professor Dalbosco, em sua segunda carta, em discussão com meus colegas de Kassel: Heinz Eidam, Hans-Georg Flickinger e Dirk Stederth. Mas, antes de abordar suas questões a esse respeito, gostaria de tratar do problema da formação moral e da educação da consciência, que desempenha um papel fundamental em nosso diálogo por carta, e que, até agora, ainda não foi tratado de forma mais concreta em suas dimensões fundamentais e pedagógicas. Também aqui recorro a um estudo de Franz Fischer, intitulado *A educação da consciência*, de 1955, que é provavelmente um dos textos mais importantes sobre o problema central da ética do século XX, embora Fischer – como se pode ver nas citações selecionadas – se baseie principalmente em Platão e Kant.⁴⁰

A educação da consciência e a formação da moralidade

Em correspondência com a *Apresentação das categorias educacionais* (formativas), Fischer trata, no estudo *A educação da consciência* (Fischer, 1999), da revelação dos horizontes exigentes da moralidade. Contudo, o movimento aqui é completamente diferente. Todas as exigências da humanidade moral estão, por um lado, ancoradas na consciência de cada um, mas, por outro lado, só podem se concretizar em relação ao outro. Considerando isso, as exigências morais nunca podem ser transmitidas por meio de conhecimentos teóricos, tendo de ser, por isso, despertadas apenas como *insights* práticos na própria consciência. Isso só pode ser alcançado, porém, no diálogo prático-moral entre o eu e o outro. A concretização e a interpretação do significado dos horizontes de exigência da moralidade decorrem desse próprio diálogo e, assim, a educação da consciência tam-

⁴⁰ Para isso, recorro a um manuscrito de discurso que apresentei como palestra, intitulada *A formação do ser humano como ser humano. Reflexões sobre educação e moral*, no seminário alemão-brasileiro, do qual o senhor também participou, realizado de 11 a 14 de julho de 2006, na Universidade de Kassel.

bém só pode ocorrer de forma dialógica – aqui, a proximidade de Fischer com o *Eu e Tu* de Martin Buber (1973) torna-se particularmente tangível.

(1) Ao contrário da certeza (empírica) que se refere ao que é imediatamente dado pela realidade e que nunca podemos elevar ao nível geral de uma afirmação, a consciência avalia os motivos concretos da ação humana com base no que lhe é moralmente imposto, o que também é um pressuposto imediato – embora de natureza totalmente diferente –, que nunca pode ser elevado ao nível geral de uma afirmação (Fischer, 1999, p. 71). Kant tenta expressar essa “evidência prática” com o conceito de imperativo categórico, pelo qual a lei moral da razão prática se manifesta diretamente em nós. Mas seria um equívoco acreditar que se pode derivar do imperativo categórico um único motivo concreto. O estudo de Franz Fischer sobre a educação da consciência representa uma tentativa de interpretar a crítica transcendental da razão prática de Kant para uma filosofia concreta da educação da prática moral.

A consciência é a instância absoluta da moralidade humana em cada um de nós, pela qual cada motivo concreto da nossa vontade é avaliado imediatamente, se e em que medida satisfaz a renúncia imediata e pressuposta da nossa humanidade. Por meio da consciência é traçada uma fronteira dentro de nós mesmos: a realidade de nossa vontade concreta e a tarefa de nossa existência humana. Somente por meio desta última somos imediata e absolutamente significados em nossa dignidade humana. Ora, essa divisão não ocorre de forma a nos separar em duas pessoas, mas acontece imediatamente na avaliação de nossos próprios motivos concretos.

Este ser-nos-dado é [um] ser-nos-abandonado, e sua certeza é consciência [...]. Na consciência, temos certeza, sentimos se, no motivo do “sentido do motivo”, a premissa de nós mesmos na realização é afirmada ou negada (Fischer, 1999, p. 16).

No entanto, experimentar nossa condição de abandonados nunca significa uma experiência cognitiva; além disso, essa condição de abandonados nunca pode ser imposta a nós de fora – como Platão já sabia –,

mas é sempre uma percepção da lei moral em nós (por exemplo, na fórmula kantiana da humanidade: “Aja de tal forma que você use a humanidade, tanto em sua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim, nunca meramente como um meio” (Kant, KpV, IV: 66 f.). Essa percepção da lei moral é, por se tratar da determinação da razão prática em nós mesmos, imediata e absoluta.

A consciência não orienta os motivos de nossa vontade concreta. “Portanto, ela não nos transmite motivos específicos, não nos diz o que devemos fazer, mas apenas, sempre que há motivos para uma decisão, que eles são bons ou maus” (Fischer, 1999, p. 17). Se as motivações que levamos à decisão correspondem à humanidade que nos foi dada, elas são consideradas corretas e boas; se, por outro lado, “decidimos por motivações que negam o sentido de seu significado, se não nos sentimos entregues a elas, mas relativizados como um meio, então as motivações não são corretas e são ruins” (Fischer, 1999, p.17). A consciência é a certeza da transcendência de nossa existência para nós mesmos.

Na consciência, o sentido do motivo, o que deve ser feito, nos é dado e, portanto, não pode ser influenciado ‘subjeticamente’ por nós. Podemos segui-lo ou não, mas não podemos determiná-lo arbitrariamente, ele nos determina (Fischer, 1999, p. 24).

Não podemos nos livrar dele.

(2) Embora a consciência, em cada um de seus julgamentos, considere a renúncia à nossa humanidade como algo certo, nessa premissa imediata não somos capazes de nos explicar o quê, o sentido da renúncia, nem podemos comunicar esse sentido a outros, enquanto o sentido do seu sentido não for concretizado em exigências humanas. Essa interpretação imediata e geral da renúncia à nossa humanidade ocorre em todas as formas imediatas de atenção humanitária, em todas as relações sociais originais, que Hegel chama de “moralidade natural do amor”, como na atenção moral do homem e da mulher e de ambos para com os filhos. Nessas relações

imediatas e gerais de atenção original, ocorre uma primeira interpretação do sentido da dedicação da nossa humanidade. Só agora se torna “possível um entendimento sobre exigências de consciência opostas” (Fischer, 1999, p. 74). Só agora o ser humano é capaz de “elevantar a sua própria decisão na sua fundamentação também à consciência do outro; o sentido positivo pode despertá-lo nele e determiná-lo a motivos semelhantes, o ‘que’ irracional da consciência se revela no seu ‘porquê’” (Fischer, 1999, p. 25).

A consciência, como referência imediata à rendição segura da humanidade em nós, precede qualquer diferenciação entre o meu e o teu. Em sua evidência prática, não é minha consciência que pode ser diferenciada da consciência de qualquer outra pessoa, pois é por meio da interpretação imediata e geral do significado da consciência que se constitui, em primeiro lugar, a rendição mútua do eu e do tu: a rendição de um tu em relação ao nosso eu e a rendição do nosso eu em relação a um tu.

Sempre que determinamos nossas ações de acordo com o sentido do “tu”, nós as determinamos de acordo com nossa determinação; quando decidimos motivos nos quais o “tu” é sempre um meio, nós nos relativizamos. Sentimos que aqui, no “Outro”, se trata de nós mesmos (Fischer, 1999, p. 16).⁴¹

O Outro não é uma experiência cognoscível, portanto, a renúncia do Outro não surge apenas da experiência de seu comportamento em relação a nós. A exigência do “tu” baseia-se, antes, na rendição imediata e pressuposta da condição humana, da qual temos conhecimento imediato via consciência. No entanto, ela só se torna tangível para nós nas relações do amor e da moralidade originais, nas quais a rendição da consciência se torna compreensível pela primeira vez. A proximidade com os escritos posteriores de Emmanuel Lévinas é impressionante e requer uma análise mais aprofundada.⁴²

⁴¹ Há aqui a proximidade das reflexões de Fischer, de 1955, com os estudos publicados quase simultaneamente por Emmanuel Lévinas (1983).

⁴² Ver Emmanuel Lévinas (1992) e Schmied-Kowarzik (1999, p. 268ss).

Não “nós” – enfatiza Fischer –, mas a “consciência do ‘tu’ como certeza de sua existência determina os motivos de nossas [...] ações” (Fischer, 1999, p. 30). Quando falhamos na relação que assumimos com o “tu”, falhamos também em nossa própria existência, e quando nos fechamos à nossa consciência, nos fechamos também à atenção ao outro. Isso acontece sempre que tornamos a nós mesmos ou aos outros um meio para nossos interesses.

Quando decidimos de acordo com a consciência do motivo [...], então nos determinamos de acordo com nosso destino pelo sentido assumido do “Tu” e somos positivamente livres nisso. Todas as exigências positivas dos costumes, do direito [...] ou da religião não são então vividas como barreiras, mas como possibilidades nas quais estamos em nossa alteridade, experimentando nosso “ser para nós” no “ser para os outros” (Fischer, 1999, p. 37).

(3) O abandono da humanidade, tal como entendido nas formas imediatas e gerais de comportamento da humanidade, é explicitado em seu sentido positivo e geral nos sistemas de valores dos costumes, do direito e da religião. Esses sistemas de valores são interpretações do sentido da consciência, desenvolvidas a partir do esforço histórico comum dos seres humanos; eles

[...] são, portanto, comunicativos e decididos de uma maneira peculiar, e isso é a base para a criação de uma interpretação da consciência vivida de maneira geralmente vinculativa – também para os motivos que determinam o destino abrangente da humanidade (Fischer, 1999, p. 80).

É claro que todos os sistemas de validade – costume, direito, religião – se tornaram históricos e culturalmente marcados. Mas isso não os torna de forma alguma arbitrários e também não relativiza sua validade, pois sua dimensão vinculante se baseia na exigência de sentido da existência humana, ancorada na consciência. A influência cultural e a determinação histórica revelam-se, assim, como resultado do trabalho conjunto de interpretação positiva da própria exigência imediata da consciência. “A

história das exigências positivas é, portanto, a história da consciência” na própria escala humana (Fischer, 1999, p. 25).

No entanto, é importante garantir que as exigências expressas nos sistemas de validade não se distanciem da imediatez da consciência e, assim, se tornem sistemas normativos materiais supostamente fundamentados em si mesmos. Eles só podem interpretar o que é imediatamente significado na exigência da consciência, sem nunca poderem incorporar o significado em seus sistemas de afirmação. Na tentativa de interpretar e expressar o sentido da existência humana, eles pressupõem diretamente, em sua interpretação específica, o próprio abandono. Por isso, a consciência permanece sempre independente, com base em motivos conscienciosos profundamente enraizados, e também capaz de decidir contra os sistemas positivos e gerais dos costumes, do direito e da religião.

Em seu significado último e mais profundo, a consciência diz que devemos afirmar, e não negar em nossas motivações, o “sentido como tal” – como nos entregamos a ele – e nisso temos nossa transcendência por excelência – Deus – em decisões que dizem respeito ao “último”, à absolutização de um relativo ou à sua limitação, à consciência (Fischer, 1999, p. 16).

(4) Mesmo os sistemas de validade positivos e gerais pressupõem um significado que eles próprios não conseguem expressar: este é o sentido da renúncia como tal, que está na base de todo o movimento de pensamento até agora e, portanto, nunca pode ser compreendido, mas apenas acreditado afirmativamente. O conceito de “fé” neste contexto não se limita apenas à fé religiosa (Fischer, 1999, p. 27), mas designa – como já em Fichte – qualquer forma de evidência prática que está ancorada na consciência, à qual o conhecimento teórico nunca consegue chegar (Fischer, 1999, p. 26).

Todas as exigências morais, jurídicas e religiosas baseiam-se na crença afirmativa de que, em nossa humanidade, somos submetidos a uma exigência de sentido que não criamos, mas que nos é imposta pelo próprio sentido. Ernst Bloch descreveu essa fé como o “princípio da esperança”.

Somente a partir dessa fé afirmativa somos capazes, juntos com outros, de nos aventurar em algo moral na história futura, superando a fixação em nossas próprias vidas. “A fé positiva não é diretamente intencional, ela deve ser comprovada em decisões sempre novas” (Fischer, 1999, p. 26).

Isso se aplica de maneira muito especial à religião revelada, sob a qual Franz Fischer – com referência às frases iniciais do Evangelho de João interpretadas filosoficamente – entende o sentido que surge da palavra positiva do amor ao próximo. Assim afirma ele:

A fé da religião revelada se caracteriza, em relação a outras interpretações, pelo fato de que, como já mencionado, ela se entende como uma interpretação que não surgiu de decisões humanas, mas tem como conteúdo a palavra que se revelou a partir de si mesma. Assim, o conceito de fé também ganha um outro sentido, nomeadamente o de uma realidade que não pode ser interpretada pelo homem, mas a partir da qual o homem só ganha sentido (Fischer, 1999, p. 79).

(5) Com base nas considerações anteriores, é importante refletir sobre a exigência da educação da consciência, que, sendo ela própria “uma questão de consciência” (Fischer, 1999, p. 29), só pode ser compreendida a partir da renúncia do “tu” do adolescente – isso já havia sido sugerido por Platão no *Banquete*, com sua referência ao Eros pedagógico.

Na medida em que o educando, nos motivos da ação educativa que se dirige a ele, é sempre real no sentido da consciência e nunca apenas no da certeza, ou seja, sempre como algo abandonado e nunca apenas como algo empiricamente dado, experimentamos nele o Outro que nós mesmos somos, após o limite em nós mesmos. Como “nosso” outro abandonado, nós o temos como “tu” de acordo com sua possibilidade, de acordo com seu limite em si mesmo, como consciência. Em nossa consciência, temos certeza dele de acordo com sua consciência e, assim, temos sua “tarefa”, seu ser-dado como nossa “tarefa” [...] como a consciência da consciência do nosso outro (Fischer, 1999, p. 30).

Em primeiro lugar, a formação da consciência só pode consistir em fortalecer a consciência da criança e do adolescente – no sentido da “exortação à autoeficácia” de Fichte – dentro de si mesmos. “A educação da consciência [...] vê, portanto, sua tarefa principalmente em apelar ao aluno

para que siga nada mais do que sua consciência e eleve esse comportamento a um dever seguro” (Fischer, 1999, p. 72). Mas isso só pode ser o primeiro passo para a consolidação da educação da consciência na consciência do adolescente, pois também se deve esperar que o educador revele progressivamente ao adolescente – de acordo com sua idade de compreensão e realização –, as exigências da consciência: exigências decorrentes de suas relações sociais imediatas e concretas, bem como a compreensão e a aceitação de exigências positivas e gerais. No entanto, isso nunca pode ser feito por meio da transmissão de conhecimento teórico, pois uma exigência da consciência não pode ser conhecida, mas apenas acreditada (Fischer, 1999, p. 26).

Precisamente porque não se trata de transmissão de conhecimento ou compreensão da realidade, mas sim da revelação de uma exigência da consciência, qualquer formação da consciência só pode ser realizada de forma acreditável pelo educador quando ele próprio está comprometido com a exigência da consciência que tenta transmitir ao adolescente.

Entendemos, portanto, por educação da consciência não uma “doutrina” especial, uma disciplina ou algo semelhante, pois o sentido positivo não é real como conhecimento, mas como fé afirmativa, e tal caminho contradiria a tarefa (Fischer, 1999, p. 31).

Qualquer tipo de educação moralizante também é totalmente inadequado, pois ela apenas impõe um conjunto de regras ou normas externas ao adolescente. A palavra positiva com que o educador tenta alcançar a consciência do adolescente baseia-se na fé, ancorada na consciência do educador, na consciência do adolescente, e só pode alcançar a consciência do adolescente quando este se sente afirmado na sua consciência pelo educador. “Quando essa crença se manifesta de maneira correta ao educando, a afirmação do sentido da consciência leva à vivificação do espírito positivo nele” (Fischer, 1999, p. 34).

(6) Para concluir, devemos considerar com Franz Fischer o status de suas investigações até o momento, ou seja, questionar qual é a relação entre as explicações filosóficas apresentadas sobre a consciência e a própria consciência:

O fato de a filosofia determinar o sentido do sentido positivo é, ao mesmo tempo, seu limite em relação a ele como tal, tal como ele [...] é historicamente predeterminado e, como tal, permanece imediato nela, possibilitando, aliás, suas perguntas a respeito dele (Fischer, 1999, p. 38).

Franz Fischer enfatiza, claramente aqui, a diferença fundamental entre toda reflexão filosófica e a própria práxis. Fischer também se opõe decididamente à filosofia do “conhecimento absoluto” de Hegel. O conceito filosófico de práxis moral nunca pode substituir a própria práxis moral. Mas Fischer acrescenta, imediatamente, que a filosofia da consciência, em sua diferença em relação à práxis da consciência, também não pode sair do horizonte da consciência, como se a filosofia estivesse em um lugar neutro de conhecimento puramente teórico, a partir do qual ela pode observar e determinar a consciência, mas, em sua explicação da consciência, ela se conhece a si mesma, ou seja, à primazia da razão prático-moral:

A certeza imediata na compreensão filosófica do sentido da consciência é – em relação a este – ela própria consciência; a mediação filosófica do sentido positivo é – em relação a este – ela própria positiva; ela estabelece a exigência positiva de mediar a consciência; ela significa o motivo para educar a consciência (Fischer, 1999, p. 38f).

Os horizontes de exigência da moralidade perseguidos aqui por Franz Fischer e os horizontes de exigência da realidade apresentados anteriormente nas categorias educacionais não coexistem paralelamente – como a razão teórica e a razão prática em Kant –, mas se complementam e se interpenetram. Em Kant, as duas primeiras críticas conduzem, portanto, a dois mundos opostos, pois Kant, no âmbito da razão teórica, questiona apenas a certeza das ciências como sistemas de afirmações predicativas gerais e considera sua relação com a realidade em si inexplicável, enquan-

to, por outro lado, a razão prática nos diz respeito diretamente como seres em si. Franz Fischer evita, desde o início, esse tratamento desigual das duas questões. Por um lado, pois, ele entende o conhecimento científico da realidade como uma tarefa parcial específica e limitada dentro da tarefa abrangente de compreender a realidade. Por outro lado, entende o imperativo categórico da lei moral, não de forma formal, mas como uma tarefa histórica interminável dos seres humanos que interagem entre si.

Por mais que ambos os horizontes de exigência devam ser inicialmente fundamentados e desenvolvidos separadamente devido às suas diferentes perspectivas, eles se relacionam fundamentalmente entre si, uma vez que a exploração da exigência da realidade em si representa uma tarefa moral da humanidade e que, somente por meio da moralidade realizada, o sentido da realidade pode ser plenamente realizado. Assim, não só o horizonte da moralidade se revela como abrangendo também a realidade, mas também a questão filosófica do sentido se revela como estando a ele subordinada. A demonstração filosófica da concordância entre ambas as tarefas se encontra ela própria na “primazia da razão prática” – como Kant exigiu, sem conseguir cumpri-la.

Os antigos ideais educacionais estavam errados e precisamos de novos?

Sei, caro professor Dalbosco, que estou sobrecarregando nossa correspondência com minhas duas digressões sobre o pensamento de Franz Fischer a respeito das categorias educacionais e da formação da consciência, pois respondo às suas perguntas práticas sobre a educação atual com discussões filosóficas transcendentais sobre as condições teóricas da educação e da formação, para que elas tenham sucesso. Mas acredito que é necessário ter sempre em mente os pressupostos filosóficos fundamentais e os horizontes de objetivos, para então poder evidenciar as possibilidades

e tarefas concretas da ação pedagógica em um determinado presente sócio-histórico.

Em sua segunda carta, o senhor questiona repetidamente, com referência às palestras brasileiras dos meus colegas de Kassel – Flickinger, Eidam e Stederoth –, se os ideais tradicionais de educação e formação ainda são válidos diante das dramáticas mudanças sociais atuais ou se, justamente por causa dessas mudanças sociais, não seriam mais adequadas medidas e conceitos pedagógicos totalmente diferentes. Só posso responder que os ideais pedagógicos, tal como surgiram – em parte na época de Platão e, desde então, foram sendo formulados e desenvolvidos –, não podem ser considerados ultrapassados. Com esses ideais pedagógicos, Platão já tentava contrariar as estratégias de ensino opostas dos sofistas, por um lado, e dos retóricos, por outro, que prometiam melhores chances de sucesso aos jovens em sua vida política futura pelo aprendizado de certas habilidades intelectuais e de persuasão, sem levar em consideração o desenvolvimento da virtude de sua personalidade como um todo. De forma semelhante, Comenius e Rousseau desenvolveram os ideais pedagógicos contra os desenvolvimentos educacionais de sua época, referentes às práticas educacionais e às instituições de ensino limitadas durante as guerras religiosas do século XVII e as repressões absolutistas do século XVIII.

Hans Georg Flickinger, como o senhor demonstra em sua análise, elaborou com precisão, em seu artigo *A dinâmica do conceito de educação na atualidade*, um “diagnóstico crítico” da época atual,

[...] segundo o qual as profundas mudanças sociais que estão ocorrendo atualmente [...] estão enraizadas na “redução da função do ser humano a um mero fator quantitativo do cálculo econômico”. Isso vale [...] também para o atual sistema educacional, que “dedica a maior parte de seus esforços a adaptar os jovens à racionalidade instrumental como guia da sociedade” (Dalbosco, 2ª carta).

Dirk Stederoth trabalha de forma ainda mais concreta – como o senhor explica – a crescente “economização da formação”, uma tendência

que começou com a teoria educacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual os “bens educacionais foram equiparados a bens econômicos”. Assim, toda a orientação do processo de educação e formação deixa de ser vista sob o ponto de vista pedagógico, com vistas à maioria do adolescente, mas sim de acordo com as exigências do mercado de trabalho capitalista. Em vez de orientar a educação para os “círculos de pensamento” e a “força de caráter” dos jovens (Herbart), para lhes permitir uma vida autodeterminada na prática social, o plano educacional da OCDE parte das “competências” que são procuradas no mercado de trabalho e que o sistema educacional deve reproduzir da forma mais eficiente possível, a fim de integrar da melhor forma possível o “capital humano” assim formado, ou seja, os jovens, no processo de trabalho. Este argumento tornou-se tão comum e generalizado que também foi internalizado pelos pais dos adolescentes e pelas autoridades escolares, pois quem não quer que seus filhos conquistem um lugar adequado no mundo profissional e qual escola não gostaria de ter um bom desempenho no ranking internacional dos estudos PISA sobre os resultados de aprendizagem das séries? (Dalbosco, 2ª carta).

Além disso, o senhor ressalta que Hans-Georg Flickinger, contrariando essa tendência, “recorre cautelosamente à atualização de dois ideais educacionais que, de certa forma, já podem ser encontrados na *Paideia* grega e foram revividos pela educação moderna, especialmente por Wilhelm von Humboldt: o ideal da responsabilidade ética e o ideal do desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades humanas, como autonomia e autodeterminação”. Nesse sentido, Heinz Eidam concretiza em sua palestra *Formação na escola: onde mais o seria senão?* como os pedagogos nas escolas podem cumprir o papel de mediadores entre a educação para a maioria dos adolescentes e as exigências de formação exigidas pela sociedade. Por isso, o senhor enfatiza, com Eidam, que “a educação escolar [...] por um lado] é uma instituição indispensável para a integração dos alunos

na sociedade e a adaptação ao mercado de trabalho” e, por outro lado, não deve perder de vista seu objetivo principal, que é cumprir seu “propósito interno”, “orientado para a maioria, a independência e o pensamento autônomo”. Segundo Eidam, “a educação tem uma perspectiva ética clara [...], comprometida com a dignidade humana” (Dalbosco, 2ª carta).

Concordo plenamente com os seus diagnósticos sobre os perigos da supressão dos ideais educacionais já alcançados e com as propostas para sua reafirmação, mas acredito, com Herbert Marcuse, Heinz-Joachim Heydorn e Henri Lefebvre, que os perigos do desenvolvimento atual são ainda mais dramáticos e devem ser combatidos de forma ainda mais decidida, o que só pode ser conseguido por meio do desenvolvimento da pedagogia tradicional para uma “pedagogia crítica”. Como indicado acima, desde os tempos de Platão, a pedagogia sempre teve uma postura crítica em relação às práticas sociais dominantes, mas os mecanismos de domínio da práxis humana aumentam ao longo da história, penetram em todos os poros da práxis cotidiana no capitalismo atual e tentam inserir a vida de cada indivíduo na competição entre si, no contexto do sistema.

Assim, cabe à pedagogia, não apenas revelar criticamente essa crescente incapacitação e controle externo, mas também combater essas tendências com todos os meios criativos possíveis. Já tratei dos trabalhos fundamentais de Heydorn *Sobre a contradição entre educação e dominação* (1970) e *Para uma nova concepção do conceito de formação* (1972), na minha primeira carta dirigida ao senhor. Por isso, gostaria apenas de lembrar aqui, a título complementar, o nosso antigo colega da Universidade de Kassel, Johannes Ernst Seiffert, que influenciou fortemente a todos, nos primeiros anos de construção da Universidade de Kassel, com o seu trabalho sobre *A pedagogia da sensibilização* (1975).

A pedagogia da sensibilização de Seiffert começa com um estrondo, com o qual ele tenta nos despertar da crença geral na racionalidade e do

peso da racionalidade no debate atual das ciências humanas e, em particular, da pedagogia:

A pedagogia da sensibilização parte do fato de que a Terra e seus habitantes estão ameaçados. E ameaçados por uma produção que se transformou em destruição total: pela destruição da biosfera (ecocídio) e genocídio, desde a fome até ações de extermínio seletivo e guerra nuclear. Essa ameaça só pode ser eliminada se conseguirmos romper os mecanismos de insensibilidade e desenvolver, em grande escala, a capacidade da vida comum (Seiffert, 1975, p. 7).

Uma das teses fundamentais de Seiffert é que a discussão teórica sobre a formação, que desde os tempos de Platão trata da práxis moralmente correta dos cidadãos da pólis, cada vez mais se transformou em um debate racional sobre a integração ideal dos jovens na práxis social existente, suprimindo o lado afetivo da formação para o fortalecimento do caráter (Herbart). Nenhum plano educacional ou método de ensino, por mais sofisticado que seja, alcançará os objetivos pedagógicos pretendidos se não houver uma mudança radical, por meio da qual a pedagogia nas escolas e universidades se concentre em suas tarefas afetivas de sensibilização e formação de solidariedade. Afinal, em última análise, como Platão já imaginava, somente pessoas engajadas e convencidas de sua tarefa humana podem combater as ameaças que se desenham atualmente, e não quaisquer regulamentos organizacionais. Por isso, hoje se coloca a seguinte questão para a pedagogia: “Que capacidades [morais] devem ser desenvolvidas e transmitidas amplamente para permitir a sobrevivência da população mundial?” (Seiffert, 1975, p. 12).

Em uma abordagem ligeiramente modificada do *Ensaio sobre a libertação*, de Herbert Marcuse (1969), Seiffert menciona principalmente duas tarefas pedagógicas principais: a “sensibilização” e a “solidariedade”, ou seja, justamente aquelas que foram cada vez mais radicalmente reprimidas pelas reformas educacionais das últimas décadas, uma vez que se opõem à neutralidade do pensamento racional e à maximização do desempenho individual.

A sensibilidade e a solidariedade ativa que dela decorre estão em primeiro lugar entre as qualificações mais importantes. [...] A sensibilização é a condição básica para que a população da Terra se torne, num sentido positivo e ativo, a humanidade que foi projetada durante o Iluminismo e a Grande Revolução. O mesmo se pode dizer da solidariedade. Juntas, ambas formam a base de toda a moral ainda possível (Seiffert, 1975, p. 13).

No capítulo *Conteúdos educacionais suprimidos*, Johannes Ernst Seiffert apresenta exemplos das aulas de história e literatura para concretizar sua argumentação. Ele começa afirmando que “os vencedores escreveram a história no interesse de seu domínio” (Seiffert, 1975, p. 21), por isso, as vítimas dos derrotados, seus sofrimentos e suas reivindicações não atendidos foram ignorados, minimizados ou apagados da memória. Aqui, no sentido de Walter Benjamin ou Bertolt Brecht, é importante lembrar com sensibilidade o que ficou por resolver, abordando explicitamente esses eventos opressivos. Não faz muito sentido enumerar aqui os exemplos que Seiffert reúne como conteúdos educacionais oprimidos da história e da literatura europeias, mas queremos apenas citar seus objetivos: “A solidariedade com os esforços críticos e emancipadores do passado fortalece a participação, independente das tendências e da responsabilidade pela própria história atual”. Em particular, isso motiva os alunos a

[...] desenvolver uma desconfiança metodológica em relação às imagens históricas comuns [...] [...] a procurar, por trás das imagens históricas circulantes, os interesses parciais dominantes que as condicionam. [...] e, finalmente,] a pesquisar por conta própria informações sobre conteúdos educacionais suprimidos (Seiffert, 1975, p. 27ff.).

Mais urgente ainda do que o trabalho sobre os conteúdos educacionais suprimidos na história e na cultura é, para Johannes Ernst Seiffert, uma revolução fundamental do “ensino orientado para a ciência”, tão intensamente propagado hoje em dia, mas que, no fundo, nada mais é do que uma instrumentalização do conhecimento do homem e da natureza. Um primeiro pré-requisito para esse recomeço radical é a “criação da capacidade de experimentar”. E Seiffert continua na mesma passagem: “A

criação e a garantia da capacidade de experimentar são temas inevitáveis [deste projeto], a capacidade de experimentar é, por assim dizer, a sua ‘alma’, sem a qual ele não pode viver” (Seiffert, 1978, p. 52). Com base nisso, a tarefa mais urgente é restabelecer a “ancoragem da ciência na vida”, pois o “ensino orientado para a ciência”, que domina atualmente, vê a natureza apenas como um objeto arbitrariamente controlável e trata até mesmo os seres humanos como coisas manipuláveis. Tendo em vista as intervenções destrutivas da ciência e da tecnologia na natureza e no cotidiano social, afirma Seiffert que:

Hoje em dia, o principal campo de batalha e, ao mesmo tempo, o conteúdo intelectual da chamada cultura superior [...] é o destino da Terra, dos seres vivos e dos seres humanos. Isso também tem sido chamado de crise de sobrevivência ou fase crítica. [...] Os seres humanos aplicam a si mesmos critérios de eficiência técnica, embora a tecnologia se torne cada vez mais absurda. [...] É hora [...] de uma [...] ciência biomórfica contra a ciência tecnomórfica. A ciência biomórfica opera a partir da vida, na vida, como um momento esclarecedor e criativo da própria vida. [...] A vida, em seu processo histórico atual [...] é sempre o precursor prático da ciência (Seiffert, 1978, p. 56).

À primeira vista, pode parecer que Johannes Ernst Seiffert está apenas exigindo uma estetização da educação, mas, seguindo a tradição de Friedrich Schiller, Henri Lefebvre, Herbert Marcuse e Peter Weiss,⁴³ ele pretende uma reforma estrutural muito mais ampla de todo o setor educacional, que espera construir as bases para uma sociedade justa e solidária por meio da formação de uma “nova sensualidade” e uma “nova solidariedade” dos jovens, em cooperação com um movimento social revolucionário.

Essa reforma estrutural, inicialmente da prática científica, mostra o que se poderia entender por ‘sociedade’: liberdade criativa coletiva a partir de liberdades coletivas e individuais, [...] produção de sentido [moral-social] que se socializa, que vê de forma intervencionista e intervém de forma perspicaz (Seiffert, 1978: 65).

⁴³ Friedrich Schiller, *Sobre a educação estética do homem em uma série de cartas* (1795), Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg 1926; Henri Lefebvre, *Metafilosofia*. Prolegômenos (fr. 1965), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1975; Herbert Marcuse, *Ensaio sobre a Libertação*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1969; Peter Weiss, 1975–1981: *A Estética da Resistência*, 3 vols., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1975. 1978. 1981.

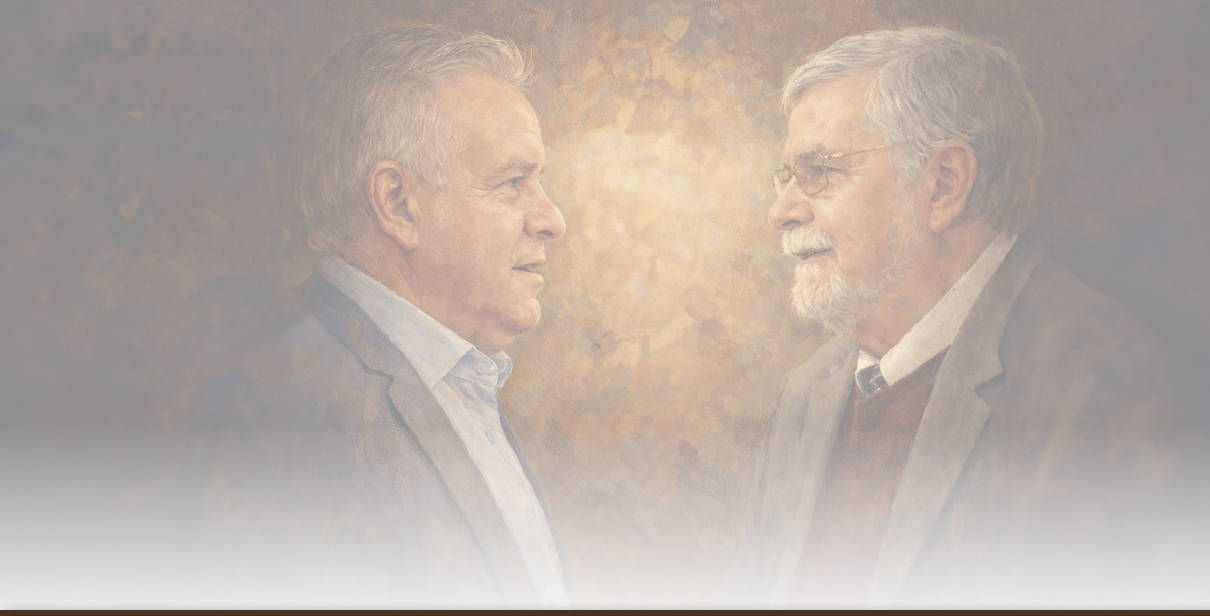
Considero que as reflexões de Johannes Ernst Seiffert constituem um complemento importante à *Pedagogia do Oprimido* (1971) de Paulo Freire, sobre a qual já falamos várias vezes em nossa correspondência.⁴⁴

Com os melhores cumprimentos,

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Viena, outubro de 2025.

⁴⁴ Ver também Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Teoria crítica de uma prática emancipatória. Conceitos das teorias marxistas de educação e formação*, Weinheim Basileia: Beltz Juventa 2019b, p. 232 e seguintes.



Sexto capítulo

Terceira carta conclusiva de Claudio A. Dalbosco

Prezado Professor Schmied-Kowarzik!

Eu lhe agradeço pela sua segunda carta e pelo cuidado com o qual o senhor buscou tratar de algumas das questões que lhe enderecei na minha carta anterior. Na verdade, o senhor não apenas se limitou em respondê-las, mas introduziu novo e vasto conteúdo, o qual me exigiria ir muito adiante, em nosso diálogo, para tratar de vários outros problemas sobre a relação entre filosofia, educação e formação. No entanto, nomeio agora, brevemente, apenas o núcleo resumido destes problemas, para, depois, fazer algumas considerações conclusivas.

Breves comentários sobre a segunda carta de Schmied-Kowarzik

Preciso confessar, Professor Schmied-Kowarzik, que fiquei tocado pelo conteúdo de sua resposta à minha segunda carta. O modo como o senhor procurou tratar de algumas perguntas abriu-me novos caminhos que demandariam novas pesquisas e, de minha parte, ainda mais leitura e reflexão. Isso me deixa um pouco embaraçado por não poder fazer considerações mais consistentes, no momento, que estejam à altura de sua segunda carta. Contudo, mesmo assim, vou fazer alguns comentários, de modo ainda provisório, deixando registrado também algumas outras perguntas com as quais certamente nos ocuparemos na continuidade de nossa parceria dialógica. Embora suas reflexões sobre Humboldt e Bieri são esclarecedoras aos conceitos de educação, formação e treinamento, vou me concentrar somente em Hans-Georg Gadamer e Franz Fischer.

O pouco que conheço de Gadamer devo especialmente ao estímulo de Hans-Georg Flickinger e, mais recentemente, ao constante diálogo profícuo que tenho mantido com Jean Grondin (Universidade de Montreal/Canadá).⁴⁵ Conforme tratei na segunda carta (quarto capítulo), Flickinger contribui para introduzir o pensamento de Hans-Georg Gadamer no Brasil, especialmente no âmbito da Filosofia da Educação, mostrando o quanto a hermenêutica filosófica e suas reflexões sobre a experiência estética podem ser provocativas para pensar o conceito ampliado de *Bildung*. No que diz respeito a Grondin, tenho aprendido com ele o quanto *Verdade e Método* e o próprios escritos tardios de Gadamer podem ser compreendidos como “projeto de *Bildung*”, ou seja, como diálogo entre hermenêutica filosófica, cultura e educação. Tal diálogo torna-se referência importante

⁴⁵ Em uma das várias correspondências que troquei com o professor Jean Grondin, ele referiu-se à participação no Simpósio Internacional sobre Richard Höningwald, que o senhor organizou na Universidade de Kassel em 1995, precisamente na época em que ele escrevia sua monumental biografia sobre Hans-Georg Gadamer. Grondin proferiu no referido Simpósio a conferência *O jovem Gadamer e Richard Höningwald*, a qual encontra-se publicada no volume organizado pelo senhor (Grondin, 1997, p. 159-170).

para pensar o difícil problema da autoformação dos sujeitos contemporâneos, inclusive em sua práxis docente e investigativa.

Há três aspectos da interpretação que o senhor faz de Gadamer que eu gostaria de destacar: a relação entre círculo da práxis e círculo da compreensão; o problema da dialética em Schleiermacher; e a ideia de formação. Depois de concordar com a linha diretriz da hermenêutica filosófica, o senhor mostra sua discordância em relação à interpretação de Aristóteles, a qual consiste na redução que Gadamer faz do círculo da práxis ao círculo da compreensão.

O círculo da práxis, em Aristóteles, afirma expressamente que toda compreensão moral (*phronesis*) só pode surgir de um esclarecimento da práxis anterior, a fim de se tornar um esclarecimento para a práxis ainda pendente (Schmied-Kowarzik, 2ª carta).

Em outras palavras, a *phronesis* depende do conceito amplo de práxis, o qual prevê etapas anteriores e posteriores que se entrelaçam reciprocamente. Sendo assim, a práxis é um processo que não possui começo e nem fim, uma vez que se refere à ação humana em exercício. Contudo, o círculo hermenêutico considera apenas a primeira parte do círculo da práxis e, por isso, ao reduzi-lo, torna-se ele próprio um círculo incompleto. Sua interpretação é sucinta, prof. Schmied-Kowarzik, e mereceria maior esclarecimento. A práxis é, sem dúvida, como já vimos anteriormente, um conceito-chave da filosofia prática de Aristóteles, que se diferencia tanto da *episteme* como da *poiesis*. O aspecto nuclear da práxis repousa na ênfase que ela dá à finalidade interna da ação, que a torna autônoma em relação às forças coercitivas externas. Parece-me que este aspecto também é decisivo para pensar a *Bildung* como um processo autoformativo, sem o qual não haveria liberdade do sujeito. Entretanto, estou realmente com dificuldade de entender de que modo o círculo hermenêutico da compreensão não considera o sentido da práxis em sua amplitude filosófica. De outra parte, se de fato é isso, então o próprio Gadamer não considerou o senti-

do de formação inerente à práxis aristotélica? Ou seriam dois problemas distintos?

O segundo aspecto refere-se ao modo como Gadamer interpreta Schleiermacher, não considerando devidamente o que neste autor é central, a saber, sua dialética. Parece haver aqui dois pontos importantes que diferenciam a posição do senhor em relação a Gadamer: primeiro, que a dialética – e não a hermenêutica – é o núcleo do pensamento de Schleiermacher e; o segundo ponto, que Schleiermacher sustenta sua dialética no círculo da práxis aristotélica, aspecto este ignorando por Gadamer. O senhor já tratou deste problema ao longo de nosso livro e o que parece ser novo aqui, em sua interpretação, é o vínculo pressuposto, em Schleiermacher, entre práxis e dialética. O que significa, para o diálogo entre filosofia e educação, pensar a relação entre práxis e dialética? Mais precisamente, o que significa pensar a dialética (hermenêutica) como uma práxis (de herança aristotélica)?

Estas questões têm a ver com o terceiro aspecto, ou seja, com a própria ideia de formação, a qual talvez auxilie para compreender melhor a objeção que o senhor faz a Gadamer, de que ele teria permanecido apenas no âmbito da fundamentação filosófica do conceito de formação, sem se ocupar com o problema da “concretização pedagógica”. Para enfrentar este problema, o senhor escolhe o caminho da fundamentação transcendental da consciência de Franz Fischer. Não teria sido mais adequado seguir o próprio caminho da práxis, evitando os paradoxos que a Filosofia da Educação tende a enfrentar quando pensada nos termos de uma filosofia da consciência?

De outra parte, a interpretação que o senhor faz do conceito gadameriano de formação exige aprofundar a relação entre linguisticidade e diálogo vivo, pois tal aprofundamento pode dar passos importantes na direção da “concretização pedagógica”. Eu mesmo procuro seguir nesta direção trabalhando junto com alguns doutorandos, os quais investigam em suas

teses o sentido do diálogo vivo no âmbito da educação formal, especialmente, na gestão escolar e na relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula. Estas investigações recentes, realizadas no doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, procuram refletir sobre aspectos da filosofia do diálogo de origem alemã, da qual Gadamer pertence, mas confrontando-a com pedagogos brasileiros, entre os quais Paulo Freire e Elli Benincá. Embora Freire seja mais conhecido, Benincá desenvolveu uma práxis dialógica, mais vivamente experienciada do que teoricamente sistematizada, que influenciou a formação de várias gerações de estudantes, principalmente, no Sul do Brasil. O ponto interessante deste diálogo é a inclusão de aspectos culturais e educacionais latino-americanos e especificamente brasileiros na perspectiva de origens africanas e indígenas.

Professor Schmied-Kowarzik, sua crítica principal a Gadamer destacou a ausência da “concretização pedagógica”. Segundo sua interpretação, Gadamer ocupou-se com problemas de fundamentação da *Bildung* sem tratar de questões pedagógicas concretas (problemas de aplicação). Para suprir esta lacuna e numa espécie de reminiscência autobiográfica de sua época de habilitação na Universidade de Bonn, o senhor faz breves considerações sobre Theodor Litt e Joseph Derbolav – dois importantes filósofos da educação de procedência hegeliana –, pretendendo, com isso, focar na Filosofia da Educação de Franz Fischer. Com sua exposição, o senhor traz ao público uma tradição da Filosofia da Educação alemã do Pós-Guerra que é quase desconhecida no Brasil. Entretanto, a dificuldade que eu particularmente tenho com esta tradição é a de entender se ela, de fato, significa um avanço em termos de “concretização pedagógica” ou se, especialmente no caso de Franz Fischer, não fica aquém do nível já alcançado por autores clássicos, como Rousseau, Herbart e, no século XX, Jean Piaget e John Dewey.

Segundo sua interpretação, Litt e Derbolav recusam o idealismo absoluto de Hegel e procuram reter da *Fenomenologia do Espírito* a ideia de for-

mação baseada na experiência da consciência como experiência histórica. Com base nisso, eles formulam o conceito de formação constituída por três aspectos: a) apresentação à criança do mundo real em sua realidade objetiva; b) elevação dos conhecimentos científicos ao nível do discurso cognitivo das ciências, mas assegurando também a relação prática do sujeito (educador e educando) com o mundo e; c) por fim, as duas etapas anteriores abrem a possibilidade aos jovens de compreender sua existência práctico-moral no mundo. O importante deste terceiro aspecto é que a compreensão práctico-moral não acontece só por meio do “conhecimento científico”, mas, decisivamente, como consciência das relações sociais e dos horizontes de responsabilidade. Em síntese, esta ideia de formação mostra que o núcleo da “concretização pedagógica” repousa, em última instância, na dimensão ético-política da práxis pedagógica, a qual implica conscientização e responsabilidade do sujeito (educador e educando) como um ser social e histórico. Fica claro, aqui, o esforço de Litt e Derbolav para *oxigenar* a ideia hegeliana de formação, na medida em que buscam tal formação procurando livrá-la de pretensões sistêmicas inerentes à própria filosofia hegeliana. Se esta interpretação procede, então, as contribuições destes dois autores no âmbito da Filosofia da Educação ainda parecem ser válidas para tratar de problemas de “conscientização” e de responsabilidade ética das novas gerações (crianças e jovens). Sendo assim, ainda não conteriam elas força conceitual para justificar uma pedagogia crítica atualizada?

No que se refere a Franz Fischer, infelizmente não posso reconstruir agora a exposição detalhada que o senhor faz de sua Filosofia da Educação e de suas “categorias formativas horizontais”. Em vez disso, vou fazer apenas algumas observações com o intuito de retomá-las em algum outro momento. Neste sentido, sua reconstrução extensa do pensamento filosófico-pedagógico de Franz Fischer abre a possibilidade para problematizar aspectos centrais de uma teoria da formação atualizada, entre os quais eu destaco cinco.

- a) A importância de retomar a Filosofia da Educação desenvolvida na “escola de Bonn” por Theodor Litt e Joseph Derbolav, de origem hegeliana, a qual é praticamente desconhecida no Brasil, e problematizar com ela a noção de experiência formativa, confrontando com outras tradições de Filosofia da Educação, como, por exemplo, de John Dewey.
- b) Esta Filosofia da Educação poderia ser reavivada, aqui no Brasil, por meio do diálogo com o livro *Como nasce o novo*, publicado recentemente por Marcos Nobre (2018). Um dos esforços de Nobre no referido livro consiste em investigar a *Fenomenologia do Espírito*, buscando livrá-la de pretensões sistemáticas do próprio Hegel. Para o contexto de nosso diálogo, tal esforço poderia conduzir à problematização da teoria da formação com base na noção de experiência em um sentido dialético-fenomenológico. Sob este aspecto, a releitura da *Fenomenologia do Espírito* permitiria reconstruir o sentido de formação como “exteriorização apropriativa” do sujeito em seu processo de intersubjetividade com outros sujeitos e com o mundo (natureza). Possivelmente, pode desenrolar-se, nesta direção, um fio condutor para investigar “processos de subjetivação da dominação em toda a sua complexidade” (Nobre, 2018, p. 66), e derivar desta crítica modos concretos de resistências educacionais à organização social capitalista em sua fase neoliberal.
- c) O pensamento pedagógico de Franz Fischer abre a possibilidade para refletir sobre o sentido formativo inerente ao ensino de ciência. Tal possibilidade remeteria imediatamente ao problema do ensino didático das ciências, no qual a noção de experimento ganha força em sua dimensão formativa. Sob este aspecto, o ensino de ciências poderia ser exercitado na perspectiva crítica de construção coletiva e dialógica de experimentos.

- d) O esforço de justificar a Filosofia da Educação com base em uma filosofia da consciência corre o risco, no entanto, de permanecer prisioneira dos limites inerentes a tal filosofia. Dito em outras palavras, a proposta de “formação da consciência”, mesmo liberta do espírito absoluto hegeliano, ainda permaneceria presa, em última instância, ao “paradigma da subjetividade moderna” e, com ele, à imagem do sujeito autocentrado e onipotente (problema do antropocentrismo subjacente ao humanismo clássico).⁴⁶ Sendo assim, a Filosofia da Educação de Franz Fischer não estaria aquém da guinada materialista marxiana e do giro linguístico provocado, cada um ao seu próprio modo, por Habermas, Apel e Gadamer?
- e) Por último, há um aspecto interessante em suas breves reflexões, na parte final de sua segunda carta, sobre a pedagogia da sensibilização de Johannes Ernst Seiffert, seu antigo colega da Universidade de Kassel. Tais reflexões abrem a possibilidade do diálogo entre Filosofia da Educação e formação estética na perspectiva da tradição clássica que abarca, entre outros, Friedrich Schiller e Herbert Marcuse. Tal diálogo é indispensável para mostrar o quanto a dimensão estética precisa fazer parte do conceito ampliado de *Bildung*, juntamente com as dimensões ética e política.

Eu teria ainda outros aspectos a comentar de sua segunda carta, professor Schmied-Kowarzik, mas penso ter retido parte do principal. Na sequência, faço algumas breves considerações conclusivas.

Breves considerações conclusivas

Professor Schmied-Kowarzik, depois do caminho dialógico percorrido, precisamos interrompê-lo, provisoriamente. Sendo assim, assumo

⁴⁶ Sobre isso, ver Judith Butler (2021).

agora a árdua tarefa de resumir nosso longo diálogo em sete aspectos principais, mesmo sabendo que muitos outros ficam de fora.

O primeiro aspecto refere-se ao sentido formativo aberto do diálogo experienciado reciprocamente, cuja característica principal repousa na imprevisibilidade do próprio diálogo e, por isso, na impossibilidade de domínio racional completo dos participantes sobre o que pretendem dizer. No meu caso, especificamente, entregar-se à experiência de estranhamento e deixar-se levar por ela com persistência conflitiva foi o que caracterizou o processo formativo intenso de meu doutorado realizado em terras estrangeiras. Contudo, sua orientação segura, dialógica e amiga provocou, professor Schmied-Kowarzik, tanto minha formação filosófica, como pessoal. A escrita conjunta deste livro permite-me revirar meu passado, provocando-me a fazer também a autoavaliação crítica da experiência feita.

O segundo aspecto refere-se ao primado da filosofia prática como base de sustentação da práxis formativa. Este é, certamente, um dos problemas filosóficos mais difíceis com o qual o senhor se ocupou ao longo de décadas de investigação. Em que consiste tal primado, qual sua importância para o diálogo entre filosofia e educação e que repercussões tem para o conceito de pedagogia e à própria *Bildung*? O primado prático da filosofia significa a crítica à redução da tarefa filosófica a problemas de fundamentação. Que todos os problemas não se resolvem só no âmbito da teoria parece ter sido uma tese constante na história da filosofia, cujo apogeu se encontra na filosofia crítica kantiana do século XVIII. Kant insiste na diferença entre o julgamento teórico da ação e a execução da própria ação, denominando a compreensão de tal diferença como a pedra filosofal (*Stein der Weisen*). Um procedimento é julgar por meio do entendimento (*Verstand*) a ação (*Handlung*); outro é executar a ação por meio do julgado. O problema filosófico nasce precisamente desta tensão entre teoria e práxis e da incapacidade humana de garantir a passagem (imediata) de um momento para o outro. Quando Kant se ocupa com este problema em

suas *Preleções sobre ética*, proferidas no semestre de inverno de 1784/1785, ele vê, no sentimento moral, a força movente do juízo, que torna possível a execução da ação.

Neste contexto – e este é o terceiro aspecto –, a defesa insistente que o senhor faz do primado da filosofia prática quer preservar, primeiramente, a diferença entre teoria e práxis e, sobretudo, recusar o primado da filosofia teórica, garantindo com isso a especificidade da práxis humana. Mas em que consiste tal especificidade? Ela nasce da precariedade da condição humana, representada, aqui, no âmbito da filosofia, pela incapacidade do juízo teórico – entenda-se por isso a argumentação lógico-semântica – de determinar de maneira apodítica a execução da ação. Isso mostra, então, que problemas de fundamentação e problemas de execução não são a mesma coisa. Por isso, tal especificidade chama a atenção para o fato de que há problemas que se põem à ação humana que só podem ser enfrentados no exercício da própria ação e por meio de um tipo específico de reflexão que não é mais próprio da filosofia teórica. É neste sentido, pois, que tais problemas nascem da práxis e para ela retornam, transformando-a no horizonte mediante o qual sempre nos movemos. Como a execução não significa o agir técnico-instrumental baseado em cálculos, mas sim um tipo de ação que tem o respeito pelo outro como fim em si, então a própria execução não dispensa a razão. Contudo, ela exige um tipo específico de reflexão, prático-moral (também estético e político), que já se encontra no próprio sujeito da ação e que, no entanto, precisa ser formado (cultivado). Penso que este é um traço decisivo da filosofia prática que o senhor procura investigar na tradição filosófico-pedagógica ocidental, a qual se inicia com Sócrates (primeiro grande pedagogo) e se estende até os dias atuais, passando, entre outros, por Comenius, Rousseau, Schleiermacher e Herbart.

O primado da filosofia prática carrega consigo – e este é o quarto aspecto – a ideia de formação geral (*Allgemeine Bildung*), tornando-a possível; por isso, práxis e formação são indissociáveis, quase uma e mesma coisa.

Uma vez que se torna claro que a execução da ação (*principium executionis*) não pode se deixar reduzir ao princípio de julgamento teórico (*principium diiudicationis*), esta compreensão abre espaço, então, para a própria autonomia da práxis. Dito de outro modo: ela exige um tipo de ação reflexiva que possibilita ao sujeito tomar-se a si mesmo e aos outros, no exercício da ação, como fim em si (finalidade interna), independente de forças coercitivas externas. *Formação é, então, em seu sentido clássico, a força motriz interna, a autoatividade livre, que impulsiona o sujeito à sua autodeterminação. É o cultivar-se livre e demorado de si mesmo, que visa ao desenvolvimento de suas próprias capacidades.* Contudo, é um formar-se a si mesmo que acontece no enfrentamento conflitivo com outros sujeitos, em um contexto sócio-histórico e cultural determinado. Em síntese, formação é a autoformação de um sujeito que possui história e cultura e que vive em sociedade, junto à natureza.

O nexa entre filosofia prática e formação depende – e este é o quinto aspecto – da pedagogia prática, ou seja, de uma ciência prática enquanto instância reflexiva capaz de elaborar seus próprios conceitos (Herbart). Por isso, enquanto inserida no âmbito da filosofia prática, a pedagogia não se deixa reduzir à didática instrumental que prescreve os passos formais do processo de ensino-aprendizagem e nem determina, de maneira fechada, o plano de ensino a ser aplicado pelo professor aos alunos em sala de aula. Inspirada na dialética dialógica de Schleiermacher, a pedagogia assume para si a tarefa principal de descortinar seu campo reflexivo da práxis aos futuros educadores, preparando-os para suas próprias tarefas práticas. Considerando o princípio de execução exposto, como tal preparação ocorre no âmbito da práxis, ela precisa considerar a experiência de mundo e os interesses dos educandos. Por isso, trata-se de uma pedagogia que, sem compactuar com a exposição conteudista autoritária do professor – o qual sempre pensa ter razão em tudo, independentemente de escutar ou não o aluno –, esforça-se para tornar dialógica a práxis formativa. Em síntese, a

inserção da pedagogia no âmbito da filosofia prática é um passo decisivo que o senhor dá, professor Schmied-Kowarzik, para torná-la autorreflexiva, isto é, crítica e transformadora.

O sexto aspecto refere-se à ideia de que a pedagogia inserida na filosofia prática fortalece a escola como tempo livre para o exercício de si intersubjetivo. Com isso, a pedagogia contribui para que a escola se liberte da camisa de força administrativo-instrumental, que a reduz ao ensino por competências voltado à profissionalização especializada, desvinculado da formação geral. Baseada na pedagogia prática orientada pela ideia de liberdade, a escola pode fomentar, em seu interior, planos de ensino ancorados nas humanidades e despertar, com isso, a capacidade imaginativa de professores e alunos. Na contramão, o rigorismo da causalidade empírica impede a pedagogia de ver a força imaginativa, provinda, por exemplo, das artes e da literatura, como algo indispensável à formação do espírito democrático. Com a reintrodução do primado da filosofia prática e com a pedagogia crítica dela derivada, a práxis formativa que acontece no interior da escola amplia-se significativamente, tornando-se fonte de exercício da liberdade. Por fim, a pedagogia crítica, como práxis formativa, tem um efeito direto na ação educativa do professor, tornando-o mais sensível ao mundo cultural do aluno e estimulando-o ao diálogo e à participação. Somente quando a pedagogia se concebe como práxis formativa, nos trilhos de Schleiermacher e de Herbert, por exemplo, é que ela pode transformar-se em orientação de mundo. Assim, ela consegue assegurar a presença do humano não calculável e não medido no universo da educação. Quando isso acontece, a pedagogia crítico-formativa contribui para o reconhecimento humano recíproco e para o respeito à natureza.

Por fim, o sétimo e último aspecto refere-se a Karl Marx. Com este pensador, o senhor se ocupou ao longo de décadas, tratando-o sob diferentes perspectivas. Eu havia escrito duas outras cartas ao senhor, onde, na primeira, tratava de sua interpretação do jovem Marx, sobretudo dos *Ma-*

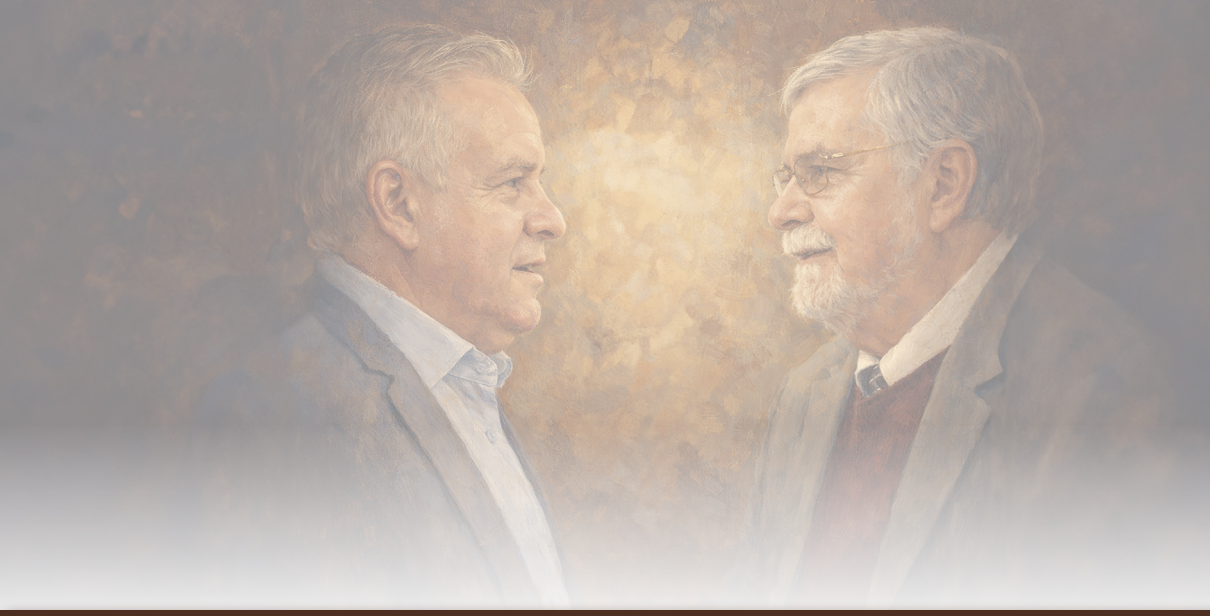
nuscritos de Paris, concentrando-me na relação dialética entre ser humano e natureza. Na segunda carta, eu referi algumas interpretações de autores contemporâneos sobre Marx, como, por exemplo, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Axel Honneth, Judith Butler e Rahel Jaeggi. No percurso da resposta do senhor a estas minhas duas cartas, avaliamos que incluir mais quatro cartas neste livro iria torná-lo muito mais extenso do que já está. Então, decidimos reservar o pensamento do jovem Marx para um outro livro, no qual estamos trabalhando, no momento, cujo foco recai sobre a práxis formativa e a crise ecológica. Nossa expectativa é poder publicá-lo em breve.

Professor Schmied-Kowarzik, penso ter resumido com estes sete aspectos um núcleo importante deste nosso livro, ao menos no que diz respeito à noção de filosofia prática, pedagogia e formação humana.

Ao enviar esta última carta, permaneço muito inquieto, aguardando sua resposta, como nas duas anteriores.

Com saudações fraternas.

Claudio A. Dalbosco
Passo Fundo, dezembro de 2025.



Sétimo capítulo

Terceira carta conclusiva de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Prezado professor Dalbosco!

Muito obrigado pela sua terceira carta, a última por enquanto, que conclui de forma bem ponderada o nosso diálogo até agora. Ela está dividida em duas partes, às quais o senhor deu os títulos discretos de *Breves observações sobre a segunda carta* e *Breves considerações finais*. As *Breves considerações finais* representam um excelente resumo, concentrado em sete pontos, das questões e do andamento do nosso diálogo sobre filosofia prática, pedagogia e educação, ao qual eu, da minha parte, só posso acrescentar um ponto de vista conclusivo. As *Breves observações sobre a segunda carta* – também sete questões fundamentais – me desafiam a apresentar, mais uma vez, com a brevidade exigida por uma carta final, minhas ideias

divergentes das de outros autores filósofos. Suas perguntas críticas visam, com muita precisão, aos problemas centrais abordados em nosso tema de diálogo: filosofia prática, pedagogia e educação. No entanto, para evitar repetições infrutíferas, não seguirei rigorosamente a ordem das perguntas, mas tentarei respondê-las em um contexto de fundamentação próprio.

Suas três primeiras perguntas referem-se novamente à filosofia de Gadamer, que se tornou um guia para seu próprio pensamento filosófico e seu trabalho pedagógico, e você me pede para comentar: (a) a recepção de Gadamer do “círculo prático” de Aristóteles da *phronesis* na *Ética a Nicômacos*; (b) a sua ampliação da hermenêutica dialética textual de Schleiermacher para uma hermenêutica do ser humano; e (c) a sua confissão filosófica central da “ideia de *Bildung*”. Aceito de bom grado esse desafio, mas gostaria de esclarecer, antecipadamente, que não se trata de uma “rejeição” da filosofia de Gadamer – como você supõe –, pois considero a hermenêutica do ser humano de Gadamer uma posição aliada, que, no entanto, não leva algumas clarificações até o fim. Também me esforçarei, em minha resposta, para explicar o raciocínio – mesmo que me baseie em outros pensadores – com minhas próprias palavras, para que não possa me acusar de me esconder atrás de outros pensadores, cujas declarações eu coloco à minha frente como escudos protetores.

A dialética, que Friedrich Schleiermacher lecionou durante duas décadas na recém-fundada Universidade de Berlim desde 1814, não deve ser entendida apenas como uma diretriz metodológica para a fundamentação filosófica das ciências dialéticas – ética, política, pedagogia, psicologia, estética, hermenêutica –, que Schleiermacher também expôs pela primeira vez em palestras, mas também como uma conscientização filosófica das possibilidades e tarefas do próprio pensamento humano. A dialética se baseia na conversação humana, da qual surge todo o conhecimento sobre o ser humano e o mundo, e, portanto, se entende – conscientizada dialeticamente – como a “arte de conduzir uma conversa”. Pois tudo o

que os seres humanos, ao longo da história da humanidade, pesquisaram, elaboraram e conceberam sobre o conhecimento do mundo e sua atuação no mundo, sobre a configuração de sua convivência social e sobre o contexto significativo do Um e do Todo do universo, eles produziram por si mesmos, e não cada ser humano individualmente, mas na comunicação linguística e práxis em comunidades familiares, culturais e humanas. Todo o nosso conhecimento da natureza, a forma como organizamos a convivência social e os significados estéticos, religiosos e filosóficos da nossa vida espiritual são obra exclusiva da práxis humana. No entanto, existem dois fatores transcendentais fundamentais que precedem nossa práxis, que a sustentam e orientam. Por um lado, está a existência do mundo em que vivemos e, por outro, a ideia do bem que nos foi confiado e que é nossa missão. Mas a forma como nos relacionamos com a existência e como cumprimos moralmente nossa missão foi e continua sendo exclusivamente obra da humanidade e assim permanecerá no futuro.

Sem dúvida, Gadamer aproxima-se muito dessa concepção de Schleiermacher, o que não é de se admirar, já que ele se baseia na hermenêutica textual (dialética) de Schleiermacher e a interpreta através da hermenêutica da compreensão cultural de Wilhelm Dilthey (Dilthey, 2010) e a hermenêutica da existência humana de Martin Heidegger (Heidegger, 1988). No entanto, Gadamer segue apenas a linha da compreensão hermenêutica, ou seja, da compreensão da prática linguística, da prática cultural, do ser humano existencial, mas o contraponto da hermenêutica da compreensão da história (passada) de Schleiermacher, a renúncia à história (futura), a orientação moral da ação para a ideia reguladora do bem e o “melhor do mundo” permanecem ocultos. A consideração de ambos os polos diz respeito, naturalmente, às ciências práticas – ética, pedagogia, política – de maneira muito especial, mas também é de importância central para a filosofia e sua primazia da razão prática. Como quase nenhum outro, Karl Marx fortaleceu essa ideia da práxis abandonada, já claramen-

te expressa por Schleiermacher, contra a filosofia do espírito absoluto de Hegel. A filosofia que reconhece “a rosa na cruz do presente” não deve limitar-se a “apreciar” a rosa (Hegel 7: 28f.), mas deve colocar-se a serviço de uma “práxis” que se empenha na abolição da cruz (MEW 1: 385). De forma mais geral, a primazia da razão prática consiste na compreensão de que todo o conhecimento filosófico deve, em última instância, satisfazer a prova moral da existência humana no mundo. Toda filosofia da razão meramente teórica, que se contenta em compreender, conhecer e entender o mundo, por um lado, arroga-se uma perspectiva divina, da qual ela olha para o mundo e para os seres humanos, mas, por outro lado, esquece a tarefa da razão prática de dar aos seres humanos uma orientação para suas ações no mundo.

A partir daqui, posso agora abordar a questão relacionada com a recepção de Aristóteles por Gadamer. Ela é tão irritante porque, por um lado, Gadamer – como em todos os seus trabalhos sobre a antiguidade grega – aborda com precisão a ideia central da *Ética a Nicômacos* e a interpreta à luz do seu “círculo hermenêutico”. Mas, por outro lado, ignora completamente que Aristóteles, em oposição à primazia da filosofia prática de Platão, defende decididamente a primazia da filosofia teórica sobre a prática. A razão filosófica, que aspira ao pensamento divino do pensamento, alcança a felicidade suprema no reconhecimento apodítico do mundo e de si mesma. A razão prática da ética, da política e da pedagogia está muito distante disso, pois só pode absorver seu conhecimento sobre a ação humana a partir da práxis anterior e, avaliando-o, utilizá-lo como orientação para ações futuras. Sem dúvida, uma excelente análise do “círculo prático” (Schmied-Kowarzik/Benner, “Teoria e Prática”, em: *Manual de conceitos básicos pedagógicos*, 1970, II: 590-623); só que Aristóteles esquece, ou melhor, nega conscientemente e descarta com escárnio, que esse círculo só faz sentido para a práxis quando se compreende – como Platão demonstrou – sob a pretensão da “ideia do bem”. O que Aristóteles

perde ao eliminar a ideia do bem é uma medida para o “bem” e o “mal” moral. Todas as avaliações que Aristóteles admite são avaliações pragmáticas, na medida em que algo se revelou benéfico ou prejudicial para uma vida feliz e plena dos cidadãos ou da comunidade política. De modo geral, pode-se dizer que Aristóteles, com sua ética e política, tornou-se o precursor do pragmatismo, que atingiu um certo apogeu com John Dewey, mencionado por você, professor Dalbosco (Dewey, *Democracia e Educação*, 1915). Gostaria de ressaltar, aqui, que aprecio muito o pragmatismo e, em especial, a ênfase de Dewey na experiência viva, mas falta o segundo polo da resignação que nos é imposta, que torna a prática (ética, pedagógica, política) moralmente responsável.

Immanuel Kant, com sua definição da razão prática como lei moral, ancorada como imperativo categórico na livre vontade de cada ser humano, posicionou-se decididamente ao lado de Platão. Schleiermacher, o incomparável tradutor dos diálogos de Platão para o alemão, também se mantém fiel a Platão, mas, ao mesmo tempo, é um grande admirador de Aristóteles e, por isso, esforça-se por fazer justiça a ambos os clássicos da antiguidade grega com sua dialética. Assim, o “círculo prático” de Aristóteles, além de se ligar à experiência da práxis anterior, orienta-se também para a práxis ainda por vir. Somente por meio da orientação para a ideia reguladora do bem é que o “círculo prático” pode alcançar o objetivo moral da maioria de cada ser humano e a “educação superior da humanidade”:

É verdade que cada indivíduo deve começar do zero, mas o que importa é o tempo que ele leva para chegar ao ponto de poder contribuir para a promoção da vocação humana na Terra; quanto mais isso for acelerado, mais as forças para o desenvolvimento do espírito serão estimuladas. Mas isso já se insere totalmente na tarefa moral geral; influenciar a geração mais jovem é parte da tarefa moral; portanto, um objeto puramente ético (Schleiermacher, 2000, vol. II:12).

Com essas duas explicações preliminares, creio poder abordar sua terceira pergunta: não seria sensato entender a ideia de formação em Gadamer

como uma determinação filosófica básica, a partir da qual a pedagogia pode concretizar suas ideias? Devo admitir, assim como você, que não sou um conhecedor profundo dos escritos de Hans-Georg Gadamer. Nesta questão sobre o conceito de formação, refiro-me principalmente à obra principal de Gadamer, *Verdade e Método* (1972). Sei que Jean Grondin – de cuja palestra sobre Hönigswald e Gadamer em Kassel, em 1995, me lembro muito bem –, em sua biografia (Grondin, Hans-Georg Gadamer, 1999), em relação aos trabalhos posteriores de Gadamer, traça um quadro muito mais diferenciado também sobre a ética de Gadamer. Contudo, para nossa discussão sobre filosofia e pedagogia, minha referência à *Verdade e Método* pode ser suficiente. Quando Gadamer fala, na referida obra, sobre *Bildung* – e este conceito é, para ele, além do *sensus communis*, da capacidade de julgamento e do gosto, um “conceito humanista fundamental” “para as ciências humanas” –, ele se refere mais ao resultado da formação para a compreensão histórica do ser humano do que ao processo de formação pelo qual esse resultado é alcançado. Gadamer refere-se principalmente ao período inicial do surgimento do conceito de *Bildung* na literatura de língua alemã do final do século XVIII, quando ainda significava, de maneira bastante geral, no sentido de Johann Gottfried Herder, a “educação para a humanidade”, referindo-se, como explica Wilhelm von Humboldt, à “última tarefa de nossa existência”, “dar ao conceito de humanidade em nossa pessoa [...] o maior conteúdo possível” (Humboldt I: 235). Mas, já na primeira década do século XIX, o conceito de formação se desloca e se concentra mais na tarefa de formar os jovens para a vida adulta. Johann Friedrich Herbart e Friedrich Schleiermacher certamente estão entre os pioneiros desse desenvolvimento.

Não creio que a mudança de significado aqui evidente possa ser suficientemente esclarecida atribuindo-se o primeiro significado à “fundamentação filosófica” da ideia de formação e o segundo à “concretização pedagógica” do conceito. Trata-se, antes, de uma mudança de perspectiva

da “formação” – como projeto histórico da humanidade, para a “formação” – como tarefa de capacitar a geração seguinte para uma existência moralmente autodeterminada. Em última análise, ambos estão interligados e, portanto, a fundamentação filosófica da ideia de formação deve satisfazer ambos os aspectos, assim como a pedagogia deve ter em vista ambos os objetivos. Isso também pode ser esclarecido a partir da importância que você destacou da “linguagem como determinação do objeto e da execução da hermenêutica” em Gadamer e das explicações que você acrescentou. O objetivo central da obra *Verdade e Método*, de Gadamer, é fornecer uma base filosófica para as ciências humanas, que se enraíza na necessidade de autocompreensão da existência humana e, ao mesmo tempo, está comprometida com a formação da humanidade na história.

Em um parágrafo seguinte, no qual descreve como promove o conceito de formação de Gadamer em seu trabalho com seus alunos de doutorado na universidade, você escreve:

Eu mesmo tento seguir esse caminho, colaborando com alguns doutorandos que investigam em suas dissertações e teses a importância do diálogo vivo no âmbito da educação formal, especialmente na gestão escolar e na relação pedagógica entre professor e aluno na sala de aula (Dalbosco, 3ª carta).

O que você, seus alunos de doutorado e colaboradores estão realizando, a meu ver, não é uma transferência de um conceito filosófico de formação para a concretização pedagógica, mas uma ampliação do próprio conceito filosófico de formação. Na minha opinião, todas as ciências, e não apenas as ciências humanas, deveriam estar e permanecer ligadas à filosofia em questões fundamentais de suas disciplinas, como era o caso, até o início do século XX, para todas as disciplinas das faculdades de filosofia das universidades, que, na época, ainda abrangiam as ciências naturais. Para a Filosofia da Educação, isso ainda se aplicava até a década de 1970, o que significava que a Filosofia da Educação tinha seu lugar, tanto como subárea da filosofia prática nos institutos de filosofia, quanto nas cátedras de

pedagogia geral e sistemática nos institutos de ciências da educação. Hoje, essa ligação ainda existe parcialmente para a ética médica, nas faculdades de medicina, por um lado, e para a filosofia do direito como subárea da filosofia e como reflexão fundamental na ciência jurídica, por outro, mas, também aqui, está sendo cada vez mais marginalizada.

A partir daqui, posso agora passar ao segundo tema das suas perguntas, que se refere principalmente a Franz Fischer. É um equívoco – certamente causado pela minha apresentação resumida das “categorias horizontais de formação” – quando você chama a abordagem de Fischer de “caminho da fundamentação transcendental da consciência” e, em contrapartida, exige um “caminho da práxis” para a “concretização pedagógica”. Fischer certamente pertence àqueles pensadores que, recorrendo a Schelling, Kierkegaard e Jaspers, bem como a Marx, Gramsci e Bloch, tentam superar fundamentalmente todo idealismo epistemológico e, com isso, criam os pressupostos epistemológicos para uma filosofia prática materialista-histórica. O que Fischer critica na Filosofia da Educação de Bonn – Litt e Derbolav – é que, apesar de se distanciarem do idealismo absoluto de Hegel, eles ainda consideram o processo educacional como uma sequência de estágios de reflexão intelectual. Na *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, essa dialética espiritualizante é levada ao extremo. Ela começa com a “certeza sensível”, mas não se trata da sensualidade da experiência corporal e da sensação tátil do mundo. Hegel apenas enfatiza a completa indeterminação do início, a ausência de qualquer nome linguístico para o que aparece, para, então, conduzi-lo, passo a passo, à compreensão linguística consciente do mundo e de si mesmo no mundo. O fascinante nisso é que Hegel, na *Fenomenologia do Espírito*, consegue reproduzir de forma incrivelmente vívida e repleta de vida os círculos crescentes da experiência do mundo e de si mesmo pela mente humana. No entanto, se considerarmos suas premissas, tudo isso não acontece como uma reprodução do processo real de uma consciência que cresce para si mesma, como Schelling havia esboçado sete anos antes no

Sistema do Idealismo Transcendental, mas sim como um olhar invertido em um espelho. Marx descreverá, mais tarde, a dialética idealista de Hegel com a imagem de alguém de cabeça para baixo, que precisa ser primeiro colocado de pé, para que se possa compreender o verdadeiro núcleo da dialética materialista da história.

Para Schelling, o processo dialético de descoberta do mundo e de si mesmo começa com a experiência da natureza, que corresponde simultaneamente à experiência da consciência na natureza – com a sensação tátil, a percepção espaço-temporal, a experiência de integração orgânica numa realidade natural. Somente a partir daí – não em termos temporais, mas transcendentemente lógicos –, se constrói a apropriação linguística e simbólica do mundo, que sempre representa uma comunicação com outras pessoas, que, por sua vez, são o pressuposto transcendental para as formas sociais de convivência e para a configuração histórica do mundo humano, cujo contexto global as pessoas tentam compreender em interpretações estéticas, religiosas e filosóficas. É aqui que Fischer se liga às suas categorias de interpretações da realidade, o que equivale a uma inversão da criação do mundo e de si mesmo no espírito de Hegel. Por isso, Fischer começa com a “realidade imediata pressuposta”, que, como significado, precede todo o processo de obtenção de sentido, não apenas no início, mas ao longo de todo o processo, e nunca pode ser abolida pela mente, pois a mente não só está sempre relacionada com a “existência impensável” (Schelling), como também está enraizada nela. Nesse sentido, a filosofia de Fischer – semelhante à de Schelling – é uma base epistemológica da dialética prática de Schleiermacher e, portanto, também um estudo preliminar para a dialética materialista histórica de Marx.

Com as categorias educacionais, Fischer tenta abrir ao pedagogo seu campo de atuação pedagógica de forma epistemológica e prática, conscientizando-o do sentido educacional de suas ações, a fim de preservá-lo de distorções ideológicas e abrir-lhe orientações para suas ações. Isso

ocorre em duas vertentes que, em termos kantianos, são opostas entre si, como razão teórica e prática e, portanto, só podem ser conciliadas por meio de uma terceira, a capacidade de julgamento. O ponto de partida é a “existência impensável”, na qual nos encontramos com tudo o que é real e à qual se referem todas as experiências fenomenais e todos os conhecimentos teóricos. Assim, fica claro que todo o processo de educação nunca deve ser mal interpretado como uma criação intelectual do mundo, mas como uma exploração gradual da “realidade imediata pressuposta”. A própria construção fenomenológica e linguística da experiência do eu e do mundo, que começa para cada pessoa na infância, na comunicação familiar, e se estende até a velhice, nunca deve ser vista como o conhecimento da realidade em si, mas como nossa experiência da realidade que, apesar da estrutura comum a todos os seres humanos da experiência da natureza, pode ser percebida e interpretada de maneira diferente em outras culturas e outras línguas. Isso se aplica ainda mais ao próximo nível do conhecimento científico “predicativo geral”, pois toda ciência pesquisa e calcula a realidade a partir de seus conceitos básicos axiomáticos – como já sabia Platão –, que, porém, permitem apenas a visão de uma determinada parte da realidade. O sentido educativo do ensino científico na escola não pode, portanto, residir única e exclusivamente na transmissão das disciplinas individuais em sua unilateralidade metodológica, mas deve consistir também, inversamente, em tornar clara para os alunos a limitação dos conhecimentos científicos parciais – da física ou da biologia, das ciências sociais ou da história – para abri-los à exploração da diversidade de perspectivas da realidade.

A partir daqui, Fischer chega à conclusão decisiva sobre o sentido da educação da razão teórica: este não reside nas experiências da vida cotidiana e, muito menos, nos conhecimentos científicos sobre o mundo, mas na compreensão “positivamente geral” (*phronesis*) do nosso ser no mundo, que não pode ser alcançada pelo conhecimento teórico, mas apenas por

aqueles que compreendem sua própria implicação existencial na realidade. No positivo-geral, o primeiro passo para o segundo ramo da formação da razão prática, que Fischer também expôs em seu próprio estudo *A educação da consciência*.

A consciência, por sua vez, baseia-se em uma resignação imediata, que cada ser humano carrega em si como ser racional prático, e que Kant chama de “lei moral da razão prática”. Essa consciência não pode ser formada por ensinamentos teóricos, mas apenas no contato prático direto entre as pessoas, e isso começa com o sorriso dos pais para o recém-nascido e continua no comportamento verbal e não verbal dos mais velhos para com as crianças, se estende a toda a comunicação social e, por meio dela, inclui também o contato com animais, plantas e instrumentos. É claro que a comunicação social ocorre principalmente por meio da linguagem, mas não pela transmissão de conhecimento objetivo, e sim pelo apelo convincente à própria consciência, e isso também pode acontecer por meio de um gesto e um olhar de decepção ou reconhecimento. Muito poderia ser dito sobre isso em detalhes, mas o que é decisivo para o nosso diálogo, professor Dalbosco, é que a determinação categórica da própria consciência não surge apenas do relacionamento, pois ela sempre está presente em todo ser humano racional, sendo apenas formada e moldada de determinada maneira pela e na comunicação social. Isso fica ainda mais claro quando analisamos as leis morais codificadas de diferentes culturas, que surgem a partir do desenvolvimento histórico de uma cultura e, portanto, diferem umas das outras, mas estão sempre orientadas para a perspectiva de uma entrega como ideia reguladora do bem, a lei moral por excelência, para a justiça social entre as pessoas e os povos, bem como para a preservação da biosfera como base de vida da humanidade.

O que Kant denomina “primazia da razão prática” é a compreensão de que o conhecimento teórico nunca é capaz de alcançar a realidade em si, mas que nós compreendemos a realidade em si a partir de e dentro de

uma exigência prática que nos é imposta e que nos obriga a agir moralmente. Franz Fischer tenta explicar essa ideia básica em seus primeiros trabalhos, *A educação da consciência* e *Apresentação das categorias educacionais*, em relação ao contexto geral do processo educacional. Em última análise, pois, a educação do adolescente ou a formação de sua força de caráter (Herbart) está sujeita à exigência educacional ou à tarefa pedagógica sob a qual o pedagogo deve ver toda a sua tarefa educacional. Pensando bem, isso é exatamente o que Platão, no *Banquete*, faz Sócrates apresentar como pensamento da sábia Diotima sobre o Eros pedagógico: transmitir de uma geração para a outra a exigência moral e prática do ser humano é uma das realizações mais louváveis do próprio ser humano, pois, só assim, é possível alcançar uma vida melhor e mais sustentável entre as pessoas.

A partir daqui, gostaria de abordar uma preocupação sua, caro Sr. Dalbosco, que o senhor mencionou várias vezes: o senhor vê a filosofia educacional de Fischer “em última análise, ainda orientada pelo ‘paradigma da subjetividade moderna’” e, portanto, “atrasada em relação à virada materialista de Marx e à virada linguística [... de Habermas e Gadamer]” (Dalbosco, 3ª carta). Acabei de tentar responder à primeira parte da sua preocupação e agora gostaria de abordar a segunda parte, na medida em que ela diz respeito à virada materialista-histórica da dialética por Marx. Sei que suas considerações não têm nada a ver com a afirmação defendida pelo marxismo dogmático de que Marx rompeu radicalmente com a filosofia burguesa idealista e se dedicou – especialmente em sua obra tardia – apenas à construção de uma nova ciência materialista da economia e da história. Mas, para poder responder às suas considerações, preciso novamente diferenciar claramente Marx do marxismo dogmático e seu equívoco sobre a teoria marxista. Desde os *Manuscritos de Paris*, de 1844, até sua morte, em 1883, Marx trabalhou na mesma dialética materialista da história, que também sustenta sua obra tardia, *A crítica da economia política* (a partir de 1858). O ponto de partida de sua nova abordagem filosófica é a constatação de que a desigualdade social

e a injustiça entre assalariados e proprietários de capital, emergentes no capitalismo, não podem ser superadas com os objetivos políticos anteriores de igualdade e liberdade burguesas, uma vez que isso é impossível devido ao direito de propriedade privada profundamente enraizado sobre a terra e os meios de produção industrial, excluído da esfera de influência política e estatal. A partir daí, Marx começa a repensar os fundamentos da convivência humana, a fim de chegar a uma solução para a questão social de seu tempo – que ainda é, em certo sentido, a nossa.

Contra os *Princípios da Filosofia do Direito* (1821), de Hegel, e todos os fundamentos da economia política da época, para os quais a propriedade privada do ser humano representa a base de todo o direito e de toda a economia, Marx mostra que a vida humana se baseia na produção social no sentido mais amplo – o trabalho social e a práxis social –, pois nenhum ser humano é capaz de sobreviver fora do contexto social, o que se aplica desde o início da humanidade e ainda hoje. Nos *Manuscritos de Paris*, Marx ainda fala principalmente da “natureza genérica” do ser humano e, com isso, quer dizer, por um lado, que a produção humana, do ponto de vista da história natural, surgiu da produtividade evolutiva da natureza e, por outro lado, que a produção humana, ao se transformar, influencia a natureza e, assim, contribui para moldar a história da humanidade.

Embora a vida humana seja, sem dúvida, determinada pela produção social, a distribuição e a apropriação dos bens produzidos socialmente, pelo menos desde o surgimento da propriedade fundiária e, mais especialmente, no capitalismo atual, não são de forma alguma determinadas socialmente, mas dominadas pelos direitos de propriedade privada. Essa apropriação privada dos bens produzidos socialmente pelos proprietários de capital gera um afastamento dos trabalhadores – tanto dos bens que eles ajudam a produzir e de sua atividade laboral, quanto de seu contexto de vida natural e social; em *O Capital* (1867), Marx não fala mais de alienação, mas simplesmente de “inversão das relações sociais”. Essa inversão

na relação entre capital e trabalho faz com que, em última análise, os valores gerados pela produção social fluam para os proprietários de capital, enquanto a população trabalhadora, em média, mal consegue sobreviver. Isso não só leva à concentração de valores nas mãos dos proprietários de capital e seus gerentes, mas também faz com que, por meio de seus investimentos de capital, toda a direção da produção futura caia cada vez mais nas mãos de alguns proprietários de capital, o que pode ser observado hoje na destruição cada vez mais imprudente da natureza. O objetivo moral e prático da filosofia crítica da prática social de Marx continua sendo, portanto, a transformação da relação atualmente distorcida entre o domínio dos valores econômicos do capital e os valores morais da coexistência solidária dos seres humanos em aliança com a natureza.

Portanto, não é de forma alguma que Marx queira descartar todos os valores “burgueses” de igualdade e liberdade, mas, sim, ir além deles, para alcançar uma convivência socialmente justa e solidária. Para isso, é necessário primeiro apontar e denunciar impiedosamente as causas das desigualdades sociais existentes e da restrição dos direitos de liberdade por meio de uma crítica da economia política, para mostrar que é inevitável acabar com a distorção capitalista. Enquanto alguns poucos proprietários de capital dominarem a maioria da população trabalhadora por meio das leis da valorização e puderem arruinar os ciclos de vida da natureza em detrimento das gerações futuras para aumentar seu valor, não será possível superar a injustiça social existente e a destruição dos meios de subsistência.

Com isso, volto ao nosso tema. Marx não propaga, de forma alguma, uma ruptura com as ideias burguesas de igualdade e liberdade, mas sim uma “emancipação humana” mais ampla. E isso também se aplica à pedagogia “burguesa” anterior, com a qual Marx se ocupou apenas de forma superficial (Schmied-Kowarzik, 2019b). Hein-Joachim Heydorn, em seus livros *Sobre a contradição entre formação e dominação* (1970) e *Para uma nova*

concepção do conceito de formação (1972), mostrou como a pedagogia pode ser continuada por Marx como pedagogia crítica, indo além da filosofia e da pedagogia “burguesas”. Não basta mostrar aos futuros professores os ideais pedagógicos de educação (formação), tal como foram desenvolvidos por Comenius e Rousseau, passando por Schleiermacher e Herbart, até Litt e Fischer, mas é necessário, ao mesmo tempo, conscientizar criticamente os futuros professores de que esses ideais da *Bildung* se opõem a uma sociedade estruturada de modo capitalista, que promove cada vez mais a economicização do sistema escolar, dos currículos e da organização das aulas. É claro que os educadores não podem provocar mudanças estruturais com sua prática pedagógica, mas podem sensibilizar seus alunos para a injustiça social nas disciplinas de ciências humanas e abordar os limites e perigos das disciplinas de ciências naturais, a fim de desenvolver uma consciência crítica contra a destruição crescente da biosfera pelo uso acrítico da ciência e da tecnologia.

As diferenças mais significativas entre a pedagogia “burguesa” e a “marxista” podem ser identificadas nas preleções sobre pedagogia de Kant e Schleiermacher, por um lado, que são certamente teorias da práxis decisivas, e, por outro lado, na teoria da práxis crítica de Marx e Heydorn. Kant e Schleiermacher também estão cientes das injustiças sociais de sua contemporaneidade, ainda marcada pelo feudalismo, mas rejeitam categoricamente uma mudança revolucionária, pois acreditam que as forças morais e práticas inerentes à práxis humana impulsionam por si mesmas o bem moral, pelo que basta apenas torná-las conscientes. “A dignidade da práxis é independente da teoria: a práxis só se torna mais consciente com a teoria” (Schleiermacher, 2000, vol., I: 11). Em contrapartida, Marx e Heydorn compreendem que a estrutura capitalista distorcida do poder não desaparece por si só, mas, pelo contrário, se expande, se estende para dentro e para fora, abrangendo cada vez mais áreas da vida humana e promovendo a exploração da natureza. Portanto, não basta apelar para

o núcleo moral da práxis humana, mas as pessoas, se quiserem viver e sobreviver humanamente, devem trabalhar conscientemente para uma revolução da economia existente, determinada por valores, pois, só assim, as forças humanas de produção podem ser socialmente apropriadas.

A educação, entendida sob este ponto de vista histórico, se compreenderá como defensora da cultura humana e, portanto, também dos valores humanísticos duradouros da cultura burguesa, que ela só agora introduz em uma sociedade futura contra seus destruidores. Ela abolirá a propriedade privada da propriedade intelectual e tornará essa propriedade uma propriedade comum. Ela entende a sociedade futura como a realização da civilização, não como sua liquidação (Heydorn, 1972, p. 130).

Caro professor Dalbosco, não tenho nada a acrescentar ao seu resumo final da nossa correspondência. Você reflete em sete pontos as preocupações e os resultados da nossa iniciativa intercultural: (1) a enriquecedora “imprevisibilidade do diálogo”; (2) a autorreferência da “primazia da filosofia prática” na tentativa de expressá-la linguisticamente; (3) o “círculo prático” que nosso diálogo experimenta no envolvimento mútuo; (4) o estímulo mútuo à “autoformação” que isso suscita; (5) a interação dialética entre moralidade e educação, entre “filosofia prática e pedagogia” e (6) sua continuação em uma filosofia e pedagogia críticas, diante das tendências atuais cada vez mais intensas de economicização do sistema educacional. Por fim, menciona, ainda, (7) o problema da relação cada vez mais ameaçadora da economia atual, movida por lucro, com a Terra, que é a base da nossa vida: um tema que há muito nos preocupa, pois consideramos que é uma das questões mais urgentes do século XXI. O senhor sugere que isso seja tema de um novo diálogo por carta. Uma sugestão com a qual concordo com prazer, pois se trata de uma questão que me preocupa há mais de 40 anos e sobre a qual já apresentei considerações fundamentais, recorrendo à filosofia da natureza de Schelling e às reflexões de Marx sobre o afastamento do trabalho humano da natureza, sem, até agora, ter recebido a atenção desejada.

Neste ponto, gostaria apenas de acrescentar ao seu resumo do nosso diálogo até agora que, só ao longo da troca de cartas, percebi o quanto nosso discurso foi estimulante – no duplo sentido da palavra – para nós dois, pois sempre nos deparamos com pequenas limitações linguísticas e culturais que levaram a desafios de compreensão e entendimento mútuos. O senhor já mencionou essa experiência em sua introdução inicial, em relação à sua situação cotidiana durante o seu doutorado em Kassel. Por minha vez, mencionei várias vezes a minha experiência de que os termos alemães *Erziehung* e *Bildung*, já ambíguos em alemão, não são traduzíveis para o português no que diz respeito à prática da educação ou, por outras palavras, que, apesar de todos os nossos esforços sinceros para esclarecer a questão, não conseguimos “eliminar” essas barreiras linguísticas – no triplo sentido da palavra.

Agora, para agravar ainda mais a situação, mesmo dentro de nossos círculos culturais, diferentes ciências e correntes filosóficas observam um mesmo fenômeno a partir de perspectivas muito diferentes, e essa diversidade de perspectivas só consegue penetrar em outros círculos culturais de forma fragmentada. Assim, admito ter ouvido falar, pela primeira vez, dos filósofos Elli Benincá e Marcos Nobre por meio de suas cartas, mas o que aprendo com suas explicações sobre esses pensadores me mostra que trabalhamos com questões filosóficas semelhantes, e isso me dá esperança de que uma comunicação mais profunda possibilitará desenvolvimentos frutíferos. Por outro lado, surpreendeu-me sua observação sobre alguns autores de língua alemã, que eu classificaria de maneira diferente no contexto da filosofia e da pedagogia de língua alemã; enquanto outros pensadores da tradição de língua alemã, que se destacaram de maneira mais central em alguns dos temas que discutimos, permaneceram completamente desconhecidos na área de língua portuguesa.

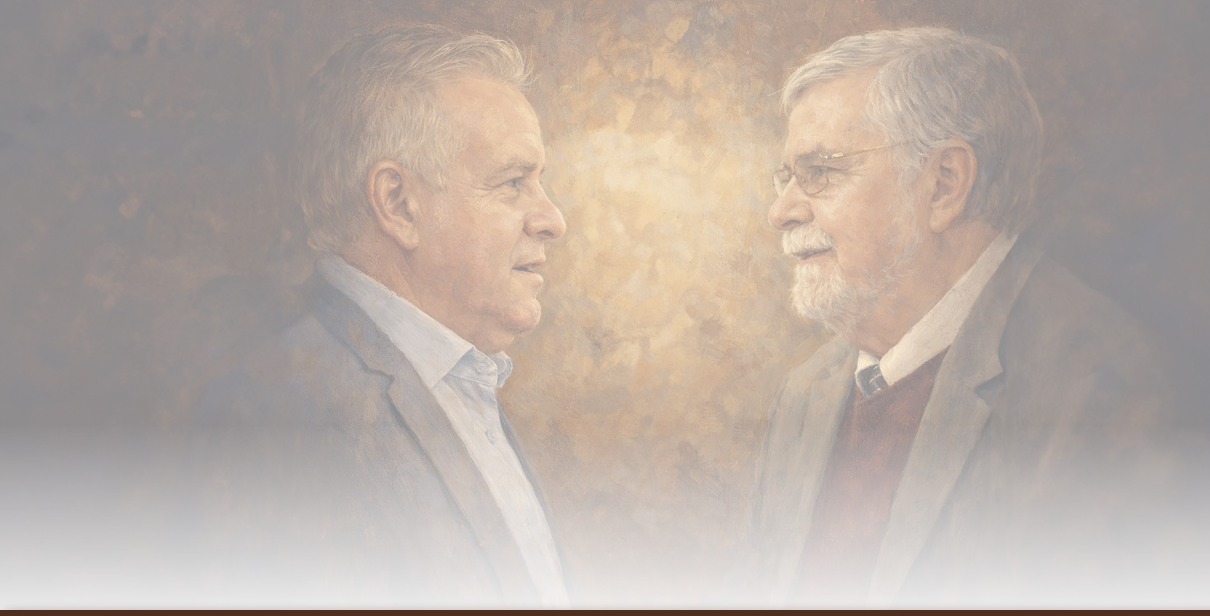
Peço-lhe, caro professor Dalbosco, que não interprete mal as minhas observações. Com as lacunas nas nossas percepções interculturais da cul-

tura do outro, com as suas múltiplas discussões literárias e científicas, não pretendo fazer acusações nem criar divisões, mas sim – em consonância com as suas sugestões de aprofundamento relacionadas com as tarefas educativas nas áreas das ciências naturais, da ética e da estética – chamar a atenção para as descobertas enriquecedoras que o nosso debate mútuo pode proporcionar a nós próprios e aos nossos leitores.

Neste sentido, saúdo-o cordialmente e aguardo com expectativa a continuação de nosso diálogo epistolar, já prevista.

Com amizade.

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik
Viena, dezembro de 2025.



APÊNDICE

*Da dialética da teoria à práxis*⁴⁷

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Conceito e história da dialética

Na filosofia, o termo “dialética”, derivado de *dialegesthai* (falar), se refere originalmente à arte da conversação (*dialogos*), como o desenvolvimento de problemas por meio do discurso e do contradiscurso na luta comum pelo conhecimento verdadeiro. A dialética difere tanto da retórica, como arte de apresentação e persuasão meramente linguística, quanto da lógica, enquanto arte de prova e refutação determinada pelas leis do pensamento.

⁴⁷ Publicado pela primeira vez em Schmied-Kowarzik, 1974a. Tradução para o português de Claudio A. Dalbosco e revisão de Hans-Georg Flickinger.

Antiguidade

Neste sentido, a dialética é desenvolvida por Sócrates, que, ciente de sua ignorância, expõe aporeticamente os preconceitos arraigados e o suposto conhecimento de seus interlocutores em suas limitações e, assim, libera a conversa para a busca conjunta do saber verdadeiro. Em sua intenção maiêutica, a dialética aporética se destaca positivamente da “maneira dialética” meramente retórica e logicamente construída dos sofistas, que apenas confunde o interlocutor e o deixa para trás (Cirne-Lima, 1997; Oeser, 1963).

No entanto, já em Platão, a dialética se desprende da prática do diálogo e se torna um método filosófico de conhecimento e mediação da verdade em geral, desmascarando todo o conhecimento formado a partir da fugacidade dos fenômenos como mera opinião (*doxa*). Ela (a dialética) redireciona, assim, a busca pelo conhecimento (*periagogē*) para o conhecimento científico (*epistemē*) das ideias, da realidade em sua verdadeira essência. Como ideia mais elevada e como princípio ordenador de tudo o que é real, a ciência filosófica é capaz de ver a ideia do bem. O filósofo, que avançou até a ideia do bem, não só tem a tarefa de orientar sua própria vida de acordo com ela, mas, também, de conduzir outros dialeticamente a essa percepção, de modo que todas as relações interpessoais, por exemplo no Estado, possam ser ordenadas de acordo com ela. Dessa forma, a dialética se expande da arte do diálogo para a missão da filosofia de servir à mediação da verdade e a orientar o ser humano.

Aristóteles, por outro lado, não só rejeitou a dialética em sua forma platônica como um procedimento de mediação filosófica absoluta, pois não concede às ciências particulares nenhum direito independente na limitação negativa de todo o conhecimento, mas caracterizou, por princípio, a dialética como um procedimento subordinado, que só chega a um acordo relativo ao ponderar opiniões diferentes, que, na melhor das hipóteses, têm o caráter de probabilidade. Ao invés disso, ele vê a analítica como

um procedimento de definição estritamente lógica de conceitos, formando julgamentos e chegando a conclusões enquanto base e ferramenta de todo o conhecimento científico. Até mesmo a metafísica como pergunta pelo ser (*protē philosophia*) movimenta-se nos trilhos da lógica apodítica.⁴⁸

Sob a influência da filosofia aristotélica, o escolasticismo entendia a dialética como a arte da refutação baseada na lógica e, juntamente com a gramática e a retórica, fazia parte do treinamento básico da linguagem e do pensamento. A verdadeira dialética filosófica sobreviveu a esse período na clandestinidade da gnose e da mística.

Schleiermacher

Retomando o antigo conceito de dialética como a “arte do diálogo”, Schleiermacher – ainda fortemente enraizado no pensamento da antiguidade – consegue colocar, por um lado, em sua preleção sobre *Dialética* de 1822, os motivos de Sócrates, Platão e Aristóteles em um contexto dialético. Por outro lado, concebe a primeira abordagem de uma teoria dialética da ciência no sentido moderno, que surpreendentemente antecipa a concepção metodológica de K. O. Apel (1973) e J. Habermas (1968).

Especialmente, se afirmarmos a independência das ciências individuais em relação à filosofia, iniciada por Aristóteles, não devemos, por um lado, colocar a filosofia como a questão dos princípios da existência de forma não relacionada enquanto metafísica por trás das ciências; e, por outro lado, desvinculada disso, antepor a lógica linearmente a todo o pensamento científico. Devemos, sim, exigir da filosofia a tarefa dialética de justificar e orientar a busca do conhecimento de todas as ciências.

Com isso, a dialética de Schleiermacher justifica tanto os esforços de Platão, para estabelecer um fundamento dialético abrangente para todo o conhecimento, quanto o entendimento socrático da dialética como a arte

⁴⁸ Aristoteles (1970: 1026a).

do diálogo, cada um em uma forma modificada. Isso porque todo o progresso científico surge do único processo histórico de comunicação entre posições conflitantes na busca comum do conhecimento verdadeiro.

Em vez de estabelecer uma ciência do saber, na esperança de que isso automaticamente ponha fim à disputa, agora é necessário estabelecer uma doutrina da arte da disputa na esperança de que isso automaticamente leve a pontos de partida comuns para o conhecimento. Um ponto de vista do qual, no entanto, a velha filosofia já iniciou seu curso, mas que parece ter abandonado cedo demais (Schleiermacher, 2000, vol. II: 43).

Como doutrina da ciência e da arte, a própria dialética está no meio do processo histórico do conhecimento, que ela tenta esclarecer em seus limites, ao revelar o “fundamento transcendental” de todo o conhecimento, por um lado; e explica em suas possibilidades, ao elaborar o “método do progredir” do conhecimento, por outro. Na “parte transcendental” da dialética, Schleiermacher descreve as possibilidades de conhecimento por meio da diferenciação negativa dos conceitos limitadores polarmente opostos da metafísica e, na “parte formal”, por meio da diferenciação negativa dos procedimentos da lógica polarmente opostos. A aporética polar, desenvolvida aqui, só é capaz de indicar, por meio de demarcações negativas da metafísica e da lógica tradicionais, mas em sua própria conceitualidade e linearidade, o que a dialética como autoesclarecimento teórico-científico do processo cognitivo tem de ser; sem, contudo, ser capaz de transmitir isso, positivamente, em termos de conteúdo em e para si mesma dialeticamente (Cohn, 1965).

Kant

A filosofia transcendental de Kant representa a primeira abordagem moderna de uma versão positiva da dialética do pensamento autônomo. Em sua *Crítica da Razão Pura*, Kant inicia o esforço fundamentalmente dialético para esclarecer as possibilidades e os limites da razão por meio

de uma crítica da razão. Antes de Kant, a filosofia já se via como uma crítica da razão em seu questionamento das possibilidades e dos limites do conhecimento humano, mas havia esquecido, tal como o empirismo cético, que a crítica da razão já é sempre uma crítica da própria razão; ou havia esquecido, tal como o racionalismo dogmático, que a crítica da razão deve ser sempre também uma crítica de si mesma. A autolimitação da razão é o tema da “dialética transcendental” na *Crítica da Razão Pura*.

Na “analítica transcendental” da *Crítica da Razão Pura*, Kant já havia descoberto as condições da possibilidade de todo conhecimento científico, provando, assim, que a razão teórica é constitutiva para o conhecimento de toda a realidade, conforme nos é dada na experiência. Nessa possibilidade, entretanto, a razão teórica também tem seu limite, pois é absolutamente impossível que ela reconheça a realidade como tal. Entretanto, deve haver essa realidade em si mesma para que as exigências que a razão prática nos faz sejam válidas. “Pois se os fenômenos são coisas em si, a liberdade não pode ser salva” (Kant II, B 564), já que no mundo dos fenômenos determinados pela teoria não há espaço para decisões livres baseadas na razão prática, ou seja, para uma prática que mude o mundo.

Nessa “diferença transcendental” entre o mundo dos fenômenos, que é reconhecível para a razão teórica, e o mundo das coisas como tais, que não é reconhecível, mas dado à razão prática, a razão necessariamente entra em um conflito dialético consigo mesma. Ela atinge os limites de sua possibilidade de conhecimento constitutivo, sentindo-se, ao mesmo tempo, compelida a ir além desses limites e a tematizar a realidade em sua totalidade. Segundo Kant:

A razão, por meio de todos os seus conceitos e leis do entendimento, que são suficientes para seu uso empírico, ou seja, dentro do mundo dos sentidos, não encontra, no entanto, satisfação em si mesma; pois toda a esperança de sua resolução completa lhe é tirada por questões que continuam retornando ao infinito. As ideias transcendentais que visam a essa satisfação são tais problemas da razão (Kant, III, A 169).

Assim, as “ideias transcendentais” provam ser as “determinações-limite da razão humana”, que, dialeticamente consciente de seu limite, é capaz de chegar a uma interpretação regulativa (“como se”) da realidade como uma totalidade, e “não de acordo com o que [ela] é em si mesma, mas, no entanto, de acordo com o que [ela] é para mim, ou seja, com relação ao mundo do qual faço parte” (Kant, III, A 175). Como a razão humana agora sabe que está incluída na realidade interpretada, a interpretação da realidade não é apenas um jogo dialético no limite de suas possibilidades, senão significa, ao mesmo tempo, a orientação para ela em sua tarefa prática de autorrealização na história (Kant, p. 645ff.)

Na “dialética transcendental”, Kant revela as condições de possibilidade da autolimitação dialética da razão de uma forma filosófico-transcendental. Entretanto, ele não inclui o dobrar-se transcendental da razão para si mesma em sua crítica. Assim, em última análise, ele acaba na antinomia entre a razão e crítica transcendental da mesma. Em um voltar-se transcendental para si mesma, a razão reconhece aqui a dialética na qual ela mesma chega ao seu limite, sem perceber que ela mesma produz esse limite em seu autoconhecimento e, ao mesmo tempo, o transcende dialeticamente (Marck, 1931).

Hegel

O idealismo alemão, desde Fichte, passando por Schelling, até Hegel, representa a tentativa progressiva de alcançar, dialeticamente, a dialética do autoconhecimento da razão. No sistema absoluto de Hegel, ela finalmente atinge sua forma mais consistente, mas, ao mesmo tempo, se absolutiza no autorreconhecimento do espírito do mundo na história que abrange tudo o que é real (Kroner, 1924).

O conhecimento da razão que se volta para o seu próprio conhecimento (filosofia transcendental) prova ser uma negação de sua direção de

visão “em si mesma” e como uma relação da razão de volta ao que ela é “para si mesma”, em contraste com o conhecimento “natural” do real. Entretanto, se a razão reconhece que não está absorvida naquilo que é para si mesma, mas que também é razão no ser-para-si, então ela se nega na negação de seu mero ser-para-si, compreendendo-se dialeticamente em seu movimento “em e para si mesma” enquanto conhecimento do real e de si mesma (identidade de identidade e não-identidade). Por meio dessa negação, a razão alcança dialeticamente a si mesma na dialética de seu movimento, percebendo:

[...] que é a natureza da coisa, o conceito, que se move e se desenvolve, e que esse movimento é, da mesma forma, a atividade do conhecimento, isto é, a ideia eterna que é em si e para si mesma que, operando eternamente, produz e desfruta de si mesma como espírito absoluto (Hegel 10: 394).⁴⁹

Na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel traça o caminho que a razão humana tem de percorrer dialeticamente em seu ser-para-si, alcançando os estágios de conhecimento passo a passo no conhecimento do conhecimento (estar consigo mesmo em seu outro), a fim de finalmente compreender a si mesma em todo o movimento como um momento do espírito “vindo a si mesmo” por meio da autonegação. A *Fenomenologia do espírito*, portanto, ainda não é a filosofia como ciência, mas o caminho do “surgimento da filosofia” na consciência humana, ou seja, a “história da formação da própria consciência em ciência” (Hegel 3:73).⁵⁰ Na medida em que vive no “ser-para-si” da razão humana – o tema da filosofia transcendental de Kant – a partir da negação do conhecimento natural, é o “caminho da dúvida” até o “desespero” de não ser capaz de sair da antinomia com a realidade em si mesma, apesar de seu ser-no-outro-mundo.

⁴⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1817-1830), 3 Bde, in: *Werke* 8-10.

⁵⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes* (1807), in: *Werke* 3.

Se a razão humana seguir esse caminho até o fim, ela chegará a um ponto de “reversão da própria consciência, [...] no qual ela perde sua aparência” (Hegel, 3: 78 ss), abandona seu “ser-para-si” negativo em “negação determinada” e, agora, no conhecimento absoluto, compreende a si mesma como um momento do espírito absoluto. A partir daqui, em retrospecto, tanto o “pôr-se a si mesmo” da razão humana quanto o “grande passo negativo em direção ao verdadeiro conceito de razão” provam ser momentos dialéticos da própria razão chegando a si mesma. O pensamento chega à “percepção de que a natureza do próprio pensamento é a dialética, que, como entendimento, ele deve entrar na negativa de si mesmo, na contradição”, mas que ele também é capaz “de resolver a contradição na qual se colocou” (Hegel 8:55). Assim, a *Fenomenologia do Espírito* como um “caminho para a própria ciência já é ciência” (Hegel 3:80), pois seu movimento dialético “não é meramente negativo”, senão um momento necessário para o “resultado positivo” da dialética da “apreensão do conhecimento” dentro da filosofia como ciência.

A *Fenomenologia do Espírito* conduziu a razão humana ao conhecimento absoluto, onde ela “abandona a fixidez de seu autoposicionamento” e compreende a si mesma a partir do “espírito que conhece a si mesmo como espírito”, o “ser absoluto autossustentável” (Hegel 3: 36 e 591). É a história da dialética que a razão humana experimenta em si mesma até o ponto em que ela se sacrifica como razão humana para compreender a si mesma a partir da dialética do espírito. A filosofia, como ciência, já se encontra na dialética do próprio espírito; seu movimento é a chegada do espírito absoluto a si mesmo. Em suas categorias da lógica dialética, ela entende a natureza como sua “externalização” e a história como sua tomada de consciência.

A dialética, nessa forma absoluta, é “o processo que gera seus momentos, e todo esse movimento constitui o positivo e sua verdade” (Hegel 3: 46). A dialética do espírito absoluto abrange, no meio da filosofia como

a autoconsciência do espírito, tanto a realidade na autoevidência de seu tornar-se, quanto a história na autoevidência de seu tornar-se consciente. A dialética é a síntese como mediação ativa dos movimentos de tese e antítese. É a “razão autoconsciente que dá a si mesma a realidade e a produz como um mundo existente; a ciência tem apenas a tarefa de trazer esse próprio trabalho da razão da coisa para a consciência” (Hegel 7: 85).

Uma vez que a filosofia é a ratificação da dialeticamente alcançada autorrealização do espírito em sua autorrealização dialética, ela aparece “como um pensamento do mundo [...] somente no tempo, depois que a realidade completou seu processo de formação e completou a si mesma”. Hegel continua, na mesma passagem:

Quando a filosofia pintar a si mesma em tom cinzento sobre um fundo cinza, eis que uma forma da vida envelheceu, e em um tom cinzento sobre um fundo cinza, ela não poderá ser rejuvenescida, senão apenas reconhecida (Hegel 7: 28).

Hegel entende a dialética como o encontro do absoluto vir-a-ser do espírito, por meio do qual o espírito não deve mais ser entendido como razão humana, que ainda é confrontada pela realidade como algo outro. Ela é o espírito absoluto que produz e permeia tudo, no qual “toda relação com algo outro e com a mediação é cancelada” (Hegel 5: 68) e no qual a natureza e a história são, portanto, momentos de seu processo de devir e de se tornar consciente. Hegel adquire esse ponto de vista da filosofia e da dialética a partir da ideia da negação da negação da autoconsciência humana, existente para si mesma, como um momento do espírito absoluto, existente em si mesmo. Sua dialética vive do movimento de negação e da negação da negação, sendo que esta última representa simultaneamente a posição do próprio movimento (Schmied-Kowarzik, 1974a, p. 119 ss).

No entanto, será que a negação do pensamento voltada para si mesmo já nos dá o direito de incluir o real, enquanto o outro do pensamento, na posição que conquistamos agora? Ou não seria antes o caso de que, nes-

sa dupla negação, a razão em si e para si mesma teria de se ver através de sua absoluta negatividade em relação à realidade como um agente em si mesma? Aqui reside a questão decisiva de toda a filosofia pós-hegeliana que lida com a dialética: o sistema absoluto de filosofia de Hegel é necessariamente o resultado de uma dialética de autoconhecimento da razão; ou a dialética também é possível fora dessa metafísica do espírito? Mas como ela pode ser apreendida?

Marx

Dos grandes críticos de Hegel que se seguiram imediatamente (Schelling, Kierkegaard, Marx), a adoção metódica e a reinterpretação da dialética por Marx se tornaram as mais poderosas do ponto de vista histórico, pois relacionam a filosofia à práxis política do presente.⁵¹

Marx foi um discípulo indireto de Hegel, que tomou a filosofia no resultado a que Hegel a havia levado e, embora não pudesse escapar do rigor da dialética hegeliana, pareceu-lhe que a filosofia de Hegel virou o mundo de cabeça para baixo. Hegel acusara Kant de opor, sem conceito, à filosofia de autorreconhecimento a realidade em si, e, em contraste, concebera uma filosofia do espírito que abraçava dialeticamente a si mesma e o outro da realidade. Marx agora acusa Hegel de ter aberto um abismo ainda maior entre filosofia e realidade, porque a filosofia absoluta do espírito, o “puro e inquieto circular em si mesmo”, abraça o mundo apenas no pensamento e, portanto, não tem absolutamente nenhuma relação com a realidade histórica real. Segundo Marx: “Sendo que a filosofia enquanto vontade se volta contra o mundo que aparece: o sistema é reduzido a uma totalidade abstrata, ou seja, ele virou um lado do mundo, que é confrontado por outro” (MEW 40: 328). Para Marx, a percepção dessa negatividade

⁵¹ Ver Georg Lukács (1923) e Karl Korsch (1923).

absoluta da teoria filosófica já é a mudança dialética “para uma relação prática com a realidade” (MEW 40: 214).

E assim Marx dá o passo em direção contrária a Hegel; um passo que Kant havia demonstrado na *primazia da razão prática* em suas condições de possibilidade de modo filosófico-transcendental. A tarefa da filosofia não deve ser comparada ao voo consciente da “coruja de Minerva” ao anoitecer (Hegel), mas sim ao despertar do “canto do galo gaulês” à aurora (Marx), que antecede às mudanças revolucionárias. Em vista das condições miseráveis do mundo real, a filosofia não pode simplesmente se afastar adotando esta observação: “A maneira como o presente temporalmente empírico encontra a saída para seu dilema, como ele se molda, tem de ser deixada para ele e não é a questão e a preocupação diretamente práticas da filosofia” (Hegel 17: 344). É claro que Marx também reconhece que a mudança das condições existentes na realidade impõe tarefas “para cuja solução há apenas um meio: a práxis” (MEW 1: 385). Mas, ao mesmo tempo, o jovem Marx enxerga a relação fundamentalmente dialética da teoria com a práxis, da filosofia com a realidade, porque “a filosofia não pode se abolir sem se realizar” e não pode “se realizar [...] sem se abolir” (MEW 1: 384). Assim, a plena efetuação da filosofia na realidade e da realidade na filosofia – a intenção do sistema de Hegel – exige uma dialética que englobe tanto a teoria quanto a práxis.

Marx desenvolve a estrutura e o movimento dessa dialética não a partir de dentro dela, ou seja, não filosoficamente, senão criticando o resultado da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel e traduzindo seu método de negação e a negação da negação em seu contexto “verdadeiro, porque real” da história humana.

Marx vê a “grande coisa” da *Fenomenologia do Espírito* no fato de que ela “compreende a autogeração do homem como um processo, [...] que [Hegel] assim compreende a essência do trabalho e entende o homem objetivo, porque o homem real, como o resultado de seu trabalho” (MEW 40: 57) No

entanto, Hegel compreende a essência dessa dialética apenas em uma forma alienada como a “história da produção do pensamento abstrato, isto é, absoluto” e não como o vir-a-ser real e histórico do homem como homem.

Na história, a dialética real da história do surgimento e da criação do homem para o homem em todas as suas relações humanas é realizada. Essa é a história da “produção do homem por meio do trabalho humano”, sua externalização “natural”, que se transforma em relações político-econômicas. Tais relações resultam em uma completa “alienação do homem em relação ao homem” (MEW 40: 517) e na consciente “apropriação do ser humano pelo e para o homem” (MEW 40: 536) na abolição revolucionária (comunismo) das relações alienadas em sua forma mais abrangente de propriedade privada. Esses momentos dialéticos de negação e a negação da negação são as “pré-condições necessárias” para o “humanismo positivo”, que só é possível no futuro da “sociedade humana” como meta do “desenvolvimento humano”, ou seja, no “socialismo como socialismo” (MEW 40: 546).

O gigantesco projeto da *Crítica da Economia Política*, no qual Marx trabalhou continuamente desde 1858, mas que nunca completou, também ainda é caracterizado por esse augúrio prático-filosófico dos primeiros escritos. Contudo, Marx mudou fundamentalmente, neste meio tempo, o método de apresentação, como ele já havia revelado no volume preliminar *Para a Crítica da Economia Política*, de 1859. Depois disso, ele segue em uma segunda tentativa com o primeiro volume de *O Capital* (1867), enquanto todo o resto são manuscritos publicados a partir de seu espólio. Os primeiros escritos de Marx se preocupavam em demonstrar filosoficamente as condições estratificadas da possibilidade de alienação e, portanto, as condições práticas da possibilidade de sua suspensão. Nos seus escritos posteriores, principalmente no projeto geral da *Crítica da Economia Política*, Marx procura desvendar criticamente a lógica do capital como uma lógica negativa de alienação em suas funções estruturais. Com isso, ele quer mos-

trar, de modo negativo, que essa lógica levará fundamentalmente à ruína do homem e da terra se não houver uma reviravolta radical que coloque o homem e sua relação com a natureza de volta no centro do desenvolvimento social.

Se essa premissa básica não for levada em conta e *O Capital* for lido apenas como a doutrina de Marx, pode facilmente acontecer – como aconteceu com muitos seguidores e oponentes da teoria de Marx – que se ignore o ponto de ter diante de si a descoberta crítica do princípio da negatividade na lógica de *O capital*. Marx torna-se, então, um economista clássico que, embora se diferencie criticamente de seus predecessores, ainda assim analisa a dinâmica das leis econômicas do movimento de uma forma positivamente científica, o que nos levará para além da formação social existente, para outra, a sociedade socialista (Schmied-Kowarzik, 2018a, p. 76ss).

Como a posterior *Crítica da Economia Política* foi recebida apenas como uma teoria econômica cuja “dialética” meramente retrata a “lei do movimento” da história, muitas vezes afirma-se que o próprio Marx abandonou a dialética da teoria à práxis dos primeiros escritos e – na verdade, em uma inversão total da teoria de Hegel, que gira absolutamente dentro de si mesma – tentou reproduzir um processo prático que se desenvolve absolutamente a partir de si mesmo. Quando Marx é entendido apenas dessa forma, o esforço para desenvolver um conceito dialético de dialética se perde no compromisso ideológico com uma metafísica da economia, da sociedade e da história. Essa interpretação foi sugerida especialmente pelos escritos de Friedrich Engels sobre a *Dialética da Natureza*, abrindo, assim, o caminho para a dogmatização ideológica da dialética em uma lei mecanicista do mundo.⁵²

⁵² Começando com Friedrich Engels, *Dialectics of Nature* (1878-83), em MEW 20, até o Materialismo Dialético (DiaMat) prescrito por J. V. Stalin. Cf. também Gottfried Stiehler, *Dialektik und Praxis* (1973) e Hans Jürgen Sandkühler, *Praxis und Geschichtsbewußtsein* (1973).

Em contrapartida, Max Adler, Georg Lukács, Karl Korsch, Antonio Gramsci, Ernst Bloch, Herbert Marcuse e Henri Lefebvre se esforçaram para renovar filosoficamente a filosofia de Marx a partir de sua relação com a práxis. Como o jovem Marx, eles subordinam a teoria dialética à demanda filosófica de autojustificação de si mesma; uma tarefa que a filosofia como materialismo histórico-dialético não é mais capaz de realizar simplesmente voltando-se para si mesma transcendentemente (Kant). Ela é capaz disso somente onde se entende na primazia da práxis, ou seja, reconhece que surge como “trabalho intelectual” da práxis humana e, portanto, deve sempre permanecer relacionada à formação consciente de tal práxis.

A dialética negativa de Adorno e sua abolição em uma dialética da teoria para a práxis

Entre os esforços filosóficos atuais em torno do conceito de dialética,⁵³ a *dialética negativa* de Theodor W. Adorno é destacada aqui, primeiramente, porque tenta abolir dialeticamente os motivos de Kant, Hegel e Marx e, em segundo lugar, porque seu conceito “paradoxal” de uma *dialética negativa* tem a intenção de tematizar, para além de Adorno, os limites de todas as dialéticas (Adorno, 1966).

Em contraste com os dois exageros metafísicos da dialética em Hegel e Marx, Adorno começa com a “retomada do processo da dialética, cuja forma não-idealista, entretanto, degenerou em dogma, assim como a forma idealista em material didático” (Adorno, 1966, p. 17). Em ambos os sistemas, a dialética se acalma na “leitura do ser como texto de seu devir”

⁵³ Maurice Merleau-Ponty, *Abendeuter der Dialektik* (1955); Jean-Paul Sartre, *Kritik der dialektischen Vernunft* (1960); Ernst Bloch, *Subjekt-Objekt* (1962); Henri Lefebvre, *Metaphilosophie* (1965); Bruno Liebrucks, *Sprache und Bewußtsein* (1964 ff.); Erich Heintel, *Grundriß der Dialektik* (1984). Compare também Joachim Israel (1979); Horst Müller (1986); e Mohamed Turki (1986).

(Adorno, 1966, p. 60) e se solidifica em uma estrutura autocontida, seja por meio da “garantia da identidade dialeticamente produzida” (Adorno, 1966, p. 329), que ignora o fato de que “a dialética não deriva seu conteúdo experiencial do princípio, mas na resistência do outro à identidade” (Adorno, 1966, p. 161), ou pela afirmação de uma “legalidade natural da sociedade” dialeticamente realizada (Adorno, 1966, p. 347), que ignora o fato de que, também, “a dialética materialista é necessariamente filosófica, apesar e a despeito de toda a crítica filosófica que ela exerce” (Adorno, 1966, p. 196). Essa dupla distinção revela a situação paradoxal da qual toda dialética surge: nem ser capaz de sair do contexto de imanência do pensamento, nem ser capaz de englobar o outro da realidade.

É a ideia kantiana da autopercepção da filosofia acerca de sua negatividade fundamental em relação à realidade que reaparece aqui. “Filosoficamente, o movimento dialético continua sendo autocrítico da filosofia” (Adorno, 1966, p. 154). Mas, com Kant, esse pensamento permanece na autonomia e ainda não reconhece a “astúcia” da dialética “para desemaranhar o nó do paradoxo” (Adorno, 1966, p. 143). Hegel, por outro lado, compreende consistentemente a dialética como a realização e o conceito da reflexão filosófica sobre si mesma, pois “nada sai do contexto dialético da imanência a não ser ela mesma. A dialética reflete criticamente sobre ela, reflete seu próprio movimento” (Adorno, 1966, p. 143).

Entretanto, Hegel foi longe demais na medida em que acreditava que, no conceito de dialética, se abrigaria o outro da realidade e, assim, roubaria da dialética a base da qual ela vive. “Suavizar a contradição dialética, a expressão do indissolivelmente não-idêntico, novamente por meio da identidade significa tanto quanto ignorar o que ela diz” (Adorno, 1966, p. 160).⁵⁴

Em contraste, é mérito de Marx ter enfatizado mais uma vez a “primazia do objeto” da realidade enquanto o outro do pensamento; porém,

⁵⁴ Ver Ulrich Sonnemann (1981).

não mais na abstração kantiana da coisa em si, mas na concretização da práxis social. Deste modo, “a dialética se torna materialista” (Adorno, 1966, p. 191), sendo que o materialismo, desde Marx, significa a realidade do homem em sua práxis, o que também inclui o pensamento. “Na segunda reflexão, o pensamento rompe a supremacia do pensamento sobre seu outro, porque ele tem o outro já sempre em si mesmo” (Adorno, 1966, p. 199).

Entretanto, não se deve roubar-se à dialética novamente, declarando que o pensamento é a imagem de um processo de práxis que se move a partir de si mesmo e, assim, abolindo linearmente a relação fundamentalmente dialética da teoria com a práxis. “Enquanto dialética, a teoria – assim como, em grande medida, a de Marx – deve ser imanente, mesmo que, em última análise, negue toda a esfera em que se move” (Adorno, 1966, p. 195).

Como teoria crítica ou crítica ideológica, a teoria como teoria, ela mesma, se torna práxis, que, no entanto, permanece sempre negativa, pois só pode ser uma crítica da práxis social desatualizada em uma “negação determinada de momentos individuais”, sem ter a própria práxis disponível no conceito ou na previsão.

Dessa forma, Adorno acaba retornando a Marx, Hegel e Kant ao criticá-los no conceito de *dialética negativa*. Nas palavras do próprio Adorno:

A dialética, o epítome do conhecimento negativo, não quer ter nenhum outro ao seu lado; mesmo como negativo, ela arrasta consigo o imperativo de exclusividade do positivo, o sistema. [...] Cabe à sua autorreflexão erradicá-lo [esse contexto de ilusão], precisamente na negação da negação, que não passe para a posição. A dialética é a autoconsciência do contexto objetivo da ilusão, e ainda não escapou dele. Romper com ele a partir de dentro é objetivamente seu objetivo [...], é sua forma de esperança (Adorno, 1966, p. 395).

Com a *dialética negativa*, Adorno aborda a dialética no autorreconhecimento de seu limite; um limite que ela não é mais capaz de transcender dialeticamente para uma posição absoluta idealista ou materialista, uma vez que essa é, ao mesmo tempo, a condição de sua própria possibilidade. Todavia, Adorno não consegue conceber o limite da dialética em toda a

sua radicalidade, pois é incapaz de compreender positivamente a primazia da práxis, que é kantiana e renovada pelo jovem Marx. Com Hegel, ele se apega à primazia da teoria sem, no entanto, encontrar segurança positiva nisso, já que a realidade e a práxis têm “primazia” para ele – isso é o que constitui o paradoxo dialeticamente suportável, até mesmo a tragédia, de sua *dialética negativa* na primazia da teoria.

O que permaneceu teoricamente inadequado em Hegel e Marx se comunicou à práxis histórica; portanto, deve ser refletido teoricamente de novo, em vez de o pensamento se curvar irracionalmente à primazia da práxis, que em si era um conceito eminentemente teórico (Adorno, 1966, p. 145).

Ao aderir à primazia da teoria e, ao mesmo tempo, reconhecer a “primazia do objetivo” enquanto realidade anterior e práxis social, a *dialética negativa* de Adorno, apesar de sua luta explícita contra toda ontologia e metafísica, acaba inevitavelmente em uma ontologia da sociedade, embora apenas negativa, na qual o espírito absoluto de Hegel, colocado de pé, reaparece: “A sociedade pode se encontrar confirmada pelo espírito do mundo, porque ela realmente possui todos os atributos que então venera no espírito” (Adorno, 1966, p. 308). Adorno não percebe que a ideia kantiana da primazia da razão prática já é mais radical, pois surge da autopercepção filosófica da negatividade fundamental de toda razão teórica em relação à realidade – uma autonegação por meio da qual a primazia da teoria é quebrada e, portanto, qualquer possibilidade de ontologia e metafísica excluída de uma vez por todas.

A primazia da práxis não significa – como Adorno insinua – que a teoria se subordine cegamente à práxis tal como ela é, mas sim – como Kant e especialmente o Schelling tardio apontaram – que a razão renuncie à sua pretensão absoluta de conhecimento, de ser capaz de compreender a realidade e a práxis e, por meio desse “êxtase” (Schelling), se abre para a experiência positiva da tarefa prática de sua autorrealização como razão humana na história. A “perda que a razão especulativa precisa sofrer

quanto a suas posses até então imaginadas [...] afeta apenas o monopólio das escolas, mas de modo algum o interesse dos seres humanos” (Kant, vol. II: B XXXI f.).

Ainda que Adorno reconheça que Marx levou a ideia kantiana mais longe: “Marx recebeu a tese da primazia da razão prática de Kant e do idealismo alemão e a aprimorou para a exigência de mudar o mundo em vez de meramente interpretá-lo” (Adorno, 1966, p. 240), ele (Adorno) se contenta com a *dialética negativa*, que, esclarecedora como “filosofar concreto” em “modelos de pensamento”, critica uma práxis social anterior: “Pensar filosoficamente é tanto quanto pensar em modelos; a *dialética negativa* é um conjunto de análises de modelos” (Adorno, 1966, p. 37). Uma vez que a *dialética negativa* não progride para a total autonegação (negação da negação) da razão teórica, mas nega a arrogância dos sistemas absolutos apenas em negação parcial, a razão também não é liberada para a “conversão” prática (Schelling) e para compreender positivamente sua tarefa a partir da e na realidade e história.

A dialética é o autorreconhecimento filosófico e a autolimitação da razão humana; ela é negativa na medida em que a razão humana nunca é capaz de alcançar teoricamente a si mesma e aos outros, e reconhece suas limitações negativas nisso, como Adorno a caracteriza. Ela (a dialética) é positiva, na medida em que a razão humana experimenta sua missão positiva de filosofar a partir da primazia da práxis e se torna livre para o “experimento total” (Heintel) da determinação existencial humana e da realização do significado na história. Assim, nas palavras de Ernst Bloch, ela segue “uma intenção, que, ao contrário de Hegel, não reconcilia e fecha o mundo existente, mas está aliada ao ainda não existente, às qualidades portadoras de futuro da realidade” (Bloch, 1962, p. 520). Trata-se, também como reconhece Lefebvre (1965), de uma tentativa que nos coloca no projeto inacabado e inacabável de sermos humanos.

Em seu livro *Metafilosofia (Metaphilosophie, 1965)*, Lefebvre tenta resgatar o ditado de Marx sobre a abolição e a realização da filosofia para além de uma *dialética negativa*. Marx pede a abolição e a realização da filosofia na práxis de pessoas social e historicamente ativas. Lefebvre baseia esta sua interpretação em seu projeto de um “pensamento metafilosófico”, que é entendido a partir da missão do projeto de ser humano. É um modo de pensar que suspendeu a filosofia dentro de si e tenta realizá-la na vida prática para continuar construindo o grande projeto da humanidade consciente e solidária.

No desenvolvimento posterior da teoria de Marx por Lefebvre, a práxis revolucionária é universalizada como o horizonte interminável e posto como tarefa do projeto total de sobrevivência humana em solidariedade uns com os outros e em aliança com a natureza. Não temos certeza de que seremos bem-sucedidos, mas, se não formos, o projeto da história humana como um todo fracassará. Nas palavras do próprio Lefebvre:

O que propomos [...] é apenas um projeto [...]. Sua possibilidade é uma certeza, mas não sua realização. Não podemos excluir a hipótese de um aborto colossal da história humana, uma catástrofe em escala planetária. [...] Nem o fracasso total da história humana nem a aniquilação nuclear do planeta podem ser eliminados da lista de possibilidades. [...] A teoria da alienação quase total, mas nunca completada como totalidade, continua sendo a contrapartida da teoria do homem total, ou seja, do homem liberado da alienação, que se realiza por meio da luta contra a alienação. [...] Estamos, por assim dizer, diante de um ponto de inflexão - não, como Hegel teria dito, diante de um ponto de inflexão do conceito puro, mas diante de um ponto de inflexão da ação (Lefebvre, 1965, p. 345ss).

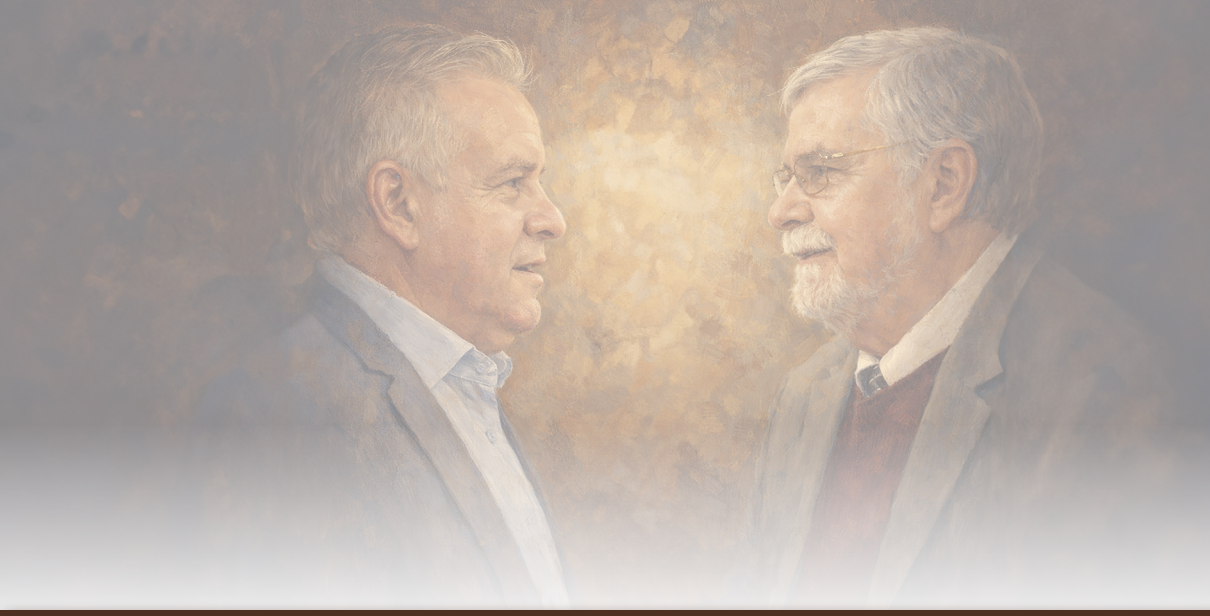
A dialética filosófica prova ser, portanto, a elevação constantemente renovada do pensamento ao rigor da reflexão filosófica (Platão), na medida em que indaga sobre as condições da possibilidade de conhecimento voltando-se para si mesma (Kant). Em sua reflexão sobre si mesma, no entanto, ela também experimenta sua negatividade em relação à realidade e, assim, vê-se compelida a um autocancelamento (Schelling). Hegel carac-

terizou adequadamente esse surgimento do conhecimento a partir de si mesmo: “O conhecimento conhece não apenas a si mesmo, mas também o negativo de si mesmo, ou seu limite. Conhecer seu limite é saber como sacrificar a si mesmo” (Hegel 3: 590). A única diferença é que, para nós, a autolimitação não significa o sacrifício da razão humana individual ao espírito absoluto, como para Hegel, mas, sim, o autoabandono da pretensão absoluta da filosofia ao conhecimento, a fim de abrir espaço para o filosofar positivo na primazia da práxis (Schmied-Kowarzik, 2014, p. 50ss).

A dialética que a filosofia realiza em si e para si mesma ainda não é a positividade da práxis determinada pelo significado, mas sua necessária “pré-história” (Marx). Em sua “negação determinada” em si e para si reside, não apenas a resignação negativa (Adorno), mas também a orientação positiva (Bloch) para a práxis humana na história (Lefebvre). Uma tal dialética está enraizada e se compreende a partir da dialética da teoria para a práxis.

Aqui, a dialética – embora caracterizada por milênios de autocompreensão – retorna à sua forma original em Sócrates e Platão. A relação dialética da filosofia com a práxis é, em última análise, determinada de duas maneiras: por um lado, o objetivo da filosofia é compreender a práxis humana em todas as suas referências, mas ela nunca é capaz de alcançar teoricamente a práxis como práxis; por outro lado, a própria filosofia está enraizada na práxis humana como trabalho intelectual e é, ao mesmo tempo, um momento de mediação necessário para a realização e a formação da práxis humana e, portanto, praticamente envolvida nela (Schmied-Kowarzik, 1999).

Somente onde a filosofia compreende a si mesma em sua dialética com a práxis é que ela pode superar sua negatividade de princípio em relação à práxis e tornar-se positivamente práxis em “negação determinada” e “êxtase” para além de si mesma, como mera teoria a serviço da humanização da práxis.



Bibliografia

ADLER, Max. **Neue Menschen**: Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung, 1924.

ADORNO, Theodor W. **Negative Dialektik (1966)**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.

ADORNO, Theodor W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

ADORNO, Theodor W. **Stichworte**: Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

ADORNO, Theodor W. Theorie der Halbbildung. *In*: ADORNO, Theodor W. **Soziologische Schriften I**, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 93-121.

ALLISON, Henry E. **Kants transzendentaler Idealismus**: eine Interpretation und eine Debatte. Londres; New Haven, 1983.

APEL, Karl Otto. **Transformation der Philosophie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.

ARENDT, Hannah. **Zwischen Vergangenheit und Zukunft**: Übungen im politischen Denken I. Organizado por Ursula Ludz. München; Zürich: Piper, 1994.

ARISTOTELES. **Metaphysik**. Tradução de Franz F. Schwarz. Stuttgart: Philipp Reclam, 1970.

ARISTOTELES. **Die Nikomachische Ethik**. Tradução de Olof Gigon. München: DTV, 1972/1998.

- ARISTOTELES. **Politik**. Tradução de Olof Gigon. München: DTV, 1973.
- AUBENQUE, Pierre. Prudência em **Aristoteles**. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- AUGUSTINUS. **Augustinus Opera – Werke**. Band 11: De Magistro. Zweisprachige Ausgabe unter Mitarbeit von Peter Schulthess und Rudolf Rohrbach. Organizado por Therese Fuhrer. Paderborn; München; Wien; Zürich: Ferdinand Schöningh, 2002.
- BENINCÁ, Elli. **Educação, práxis e resignificação pedagógica**. Seleção e organização de Eldon H. Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.
- BENNER, Dietrich. **Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft**: Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien (1973). München: List Verlag, 1978.
- BENNER, Dietrich. **Die Pädagogik Herbarts**: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim; München, 1993.
- BENNER, Dietrich. Bildung, Wissenschaft und Universitätsunterricht. In: WICKE, E.; NEUSER, W.; SCHMIED-KOWARZIK, W. (org.). **Menschheit und Individualität**: Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. p. 131-164.
- BENNER, Dietrich. **Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie**: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2003.
- BENNER, Dietrich; BRÜGGEN, Friedhelm. Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau: Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: HANSMANN, Otto (org.). **Seminar: Der pädagogische Rousseau**, Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. p. 12-48.
- BENNER, Dietrich; OELKERS, Jürgen (org.). **Historisches Wörterbuch der Pädagogik**. Weinheim; Basel, 2004.
- BENNER, Dietrich; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik**, (Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I). Ratingen: A. Henn Verlag, 1967.
- BENNER, Dietrich; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswald**, (Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II). Ratingen: A. Henn Verlag, 1969.
- BERNFELD, Siegfried. **Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung** (1924). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1967.
- BIEN, Günther. **Grundlegung der politischen Philosophie bei Aristoteles**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- BIERI, Peter. Wie wäre es, gebildet zu sein? In: HASTEDT, Heiner (org.). **Was ist Bildung?** Eine Textanthologie. Reclam, 2012.

- BLOCH, Ernst. **Subjekt-Objekt**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1962.
- BUBER, Martin. Ich und Du (1923). In: **Das dialogische Prinzip**. Heidelberg: Lampert-Schneider, 1973.
- BUCK-MORSS, Susan. Universalgeschichte. In: BUCK-MORSS, Susan. **Hegel und Haiti**. Berlin: Suhrkamp, 2011. p.107-207.
- BUTLER, Judith. **Marx ökologisch**. Pariser Marxlektüre. Wien: Passagen Verlag, 2021.
- CASSIRER, Ernst. **Philosophie der symbolischen Formen (1923-29)**. Darmstadt: WBG, 1958.
- CIRNE-LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- COHN, Jonas. **Befreien und Binden**: Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet. Leipzig: Quelle & Meyer, 1927.
- COHN, Jonas. **Theorie der Dialektik (1923)**. Formenlehren der Philosophie. Darmstadt: WBG, 1965.
- COHN, Jonas. **Vom Sinn der Erziehung**: Ausgewählte Texte. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1970.
- COMENIUS, Johann Amos. **Vorspiele: Prodrromus Pansophiae (1637)**. por Herbert Hornstein. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1963.
- COMENIUS, Johann Amos. **Große Didaktik (1657)**,. Herausgeber und Übersetzer Andreas Flitner, Düsseldorf, 1954.
- COMENIUS, Johann Amos. **Pampaedia (1660)**: Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Organizado por Dmitrij Tschizewskij. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965.
- DALBOSCO, Claudio A. **Idealismo transcendental de Kant**. UPF Editora: Passo Fundo, 1997.
- DALBOSCO, Claudio A. **Ding an sich und Erscheinung**: Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- DALBOSCO, Claudio A. (org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
- DALBOSCO, Claudio A.; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009.
- DALBOSCO, Claudio A. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011a.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação natural em Rousseau**: Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez Editora, 2011b.
- DALBOSCO, C. A. Condição infantil e pedagogia da autoridade amorosa em Johann F. Herbart. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 1131-1148, 2018a.

DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: Autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação e Pesquisa** (USP: Impresso), v. 44, p. 1-18, 2018b.

DALBOSCO, Claudio A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). **Formação humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

DALBOSCO, Claudio A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã. **Revista Educação Unisinos** (Online), v. 27, p. 1-19, 2023a.

DALBOSCO, Claudio A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Cátia P. (org.). **Educação Formadora**. Passo Fundo: Editora da UPF; Brasília: Editora UNB, 2023b.

DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Universidade Formadora:** Festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024.

DALBOSCO, Claudio A.; FLICKINGER, Hans-Georg; DORO, Marcelo José; ROSSETTO, Miguel da Silva; CARBONARA, Vanderlei (org.). **Hermenêutica e formação:** um diálogo com Hans-Georg Gadamer. Passo Fundo: UPF Editora; Caxias do Sul: EDUCS, 2025.

DERBOLAV, Josef. **Erkenntnis und Entscheidung:** Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon. Wien-Stuttgart: Humboldt-Verlag, 1954.

DERBOLAV, Josef. **Systematische Perspektiven der Pädagogik.** Heidelberg: Quelle & Meyer, 1971.

DERBOLAV, Josef. A posição da psicologia pedagógica no quadro das ciências da educação e o seu significado para a ação pedagógica. In: HETZER, Hildegard. **Psicologia pedagógica.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

DEWEY, John. **Demokratie und Erziehung (1915).** Tradução de Erich Hylla. Braunschweig: Westermann Verlag, 1964.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas.** São Paulo: UNESP, 2010.

EIDAM, Heinz. **Discriminen der Zeit:** Zur historiographie der Moderne bei Walter Benjamin. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.

EIDAM, Heinz. **Dasein und Bestimmung:** Kants Grund-Problem. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2000.

EIDAM, Heinz. Formação na escola: onde mais o seria senão? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e273563, 2023.

EIDAM, Heinz. Educação, não obrigado!: a necessidade da educação e seus limites. In: DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Universidade formadora:** Festschrift a Hans-

Georg Flickinger. *Passo Fundo*: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fênix, 2024a. p. 137-151.

EIDAM, Heinz. **Philosophie für alle, die es wissen wollen**: Eine Einführung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2024b.

ENGELS, Friedrich. **Dialektik der Natur (1878-83)**. In: Marx-Engels-Werke (MEW), Bd. 20. Berlin: Dietz Verlag, 1973.

ESCHENBACH, Wolfram von. **Parzival**: Studienausgabe. Mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausgabe von Karl Lachmann. Berlin: De Gruyter, 2012.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Ausgewählte Werke** in sechs Bänden. Darmstadt: WBG, 1962.

FINK, Eugen. **Grundfragen systematischer Pädagogik**. Freiburg: Rombach, 1978.

FISCHER, Franz. **Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften**. Organizado por Dietrich Benner e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Ratingen-Kastellaun: A. Henn Verlag, 1975.

FISCHER, Franz. **Die Erziehung des Gewissens**: Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik (1979). Organizado por Josef Derbolav. Ratingen-Kastellaun: A. Henn Verlag, 1999.

FISCHER, Franz. **Philosophie des Sinnes von Sinn**: Frühe philosophische Schriften und Entwürfe (1950-1956). Organizado por Erich Heintel. Ratingen-Kastellaun: A. Henn Verlag, 1980.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Neben der Macht**: Begriff und Krise des bürgerlichen Rechts. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag, 1980.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel*. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora UNB, 2023. p. 59-81.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Compreensão dialógica e práxis formativa*. In: DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Hermenêutica e formação**: um diálogo com Hans-Georg Gadamer. Passo Fundo: UPF Editora; Caxias do Sul: EDUCS, 2025. p. 43-61.

FOUCAULT, Michel. **Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pädagogik der Unterdrückten**. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1971.

GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1972.

GADAMER, Hans-Georg. *Zu einem Brief von Hönigswald an Gadamer vom 12.12.1919*. In: SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Erkennen – Monas – Sprache**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1997. p. 455-462.

GADAMER, Hans-Georg. Einführung. In: ARISTOTELES. **Nikomachische Ethik VI**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1998. p. 1-18.

GADAMER, Hans-Georg. Vom Wort zum Begriff. In: GRONDIN, Jean (org.). **Gadamer-Leser Buch**. Tübingen: Mohr, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte Werke** in 10 Bden. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

- Hermeneutik I: **Wahrheit und Methode**, 1999a.

- Hermeneutik II: **Wahrheit und Methode**, 1999b.

GADAMER, Hans-Georg. **Erziehung ist sich erziehen**. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Über die Verborgenheit der Gesundheit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2021.

GAMM, Jochen. **Das Elend der spätbürgerlichen Erziehung**. München: List Verlag, 1972.

GEHARD, Volker. **Individualität: Das Element der Welt**. München: Beck, 2000.

GIGON, Olof. Phronesis und Sophia in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles. In: MANSFELD, J.; RIJK, L. M. (org.). **Kephalaion (Festschrift C. de Vogel)**. Assen, 1975. p. 91-104.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Viagem à Itália**. Tradução de Wilma Patrícia Maas. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

GOTTBERG, Iris von. **Da Áustria para o Brasil: Leopoldina, imperatriz de ampla visão**. Tradução de Hans-Georg Flickinger. Porto Alegre: Edipucrs, 2023.

GRONDIN, Jean. Der junge Gadamer und Richard Höningwald. In: SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Erkennen – Monas – Sprache**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1997. [p. 159-170].

GRONDIN, Jean. **Hans-Georg Gadamer: Eine Biographie**. Tübingen: Mohr-Siebeck, 1999.

GRONDIN, Jean. A experiência de Gadamer e a teoria da educação: aprendendo que o outro pode ter razão. In: DALBOSCO, Claudio A. et. al. (Org.). **Hermenêutica e formação: um diálogo com Hans-Georg Gadamer**. Passo Fundo: UPF Editora; Caxias do Sul: EDUCS, 2025, p. 19-42.

HABERMAS, Jürgen. **Erkenntnis und Interesse**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Wahrheit und Rechtfertigung: Philosophische Aufsätze**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis: Estudos de filosofia social**. Tradução e apresentação de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

- HADOT, Pierre. **Philosophie als Lebensform**: Antike und moderne Exerzitien der Weisheit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2005.
- HAMPE, Michael. **Das vollkommene Leben**: Vier Meditationen über das Glück. München: Carl Hanser Verlag, 2009.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Werke** in 20 Bdn. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.
- HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit (1927)**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1963.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HEINTEL, Erich. **Grundriß der Dialektik**. Darmstadt: WBG, 1984.
- HERBART, Johann Friedrich. **Systematische Pädagogik**. Organizado por Dietrich Benner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.
- HEYDORN, Heinz-Joachim. **Bildungsteoretische. Schriften** in 4 Bänden, Frankfurt am Main: Syndikat 1980. Vol. I: **Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970)**. Vol. II: **Ungleichheit für alle; Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (1972)**.
- HÖNIGSWALD, Richard. **Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe**. Eine kritische Untersuchung (1913). Darmstadt: WBG, 1966.
- HÖNIGSWALD, Richard. **Über die Grundlagen der Pädagogik**: Ein Beitrag zur Frage der pädagogischen Universitätsunterrichts (1918). München: Ernst Reinhardt Verlag, 1927.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke* in 5 Bdn. Herausgegeben von Andreas Flitner. Darmstadt: WBG, 2002. Vol. I: **Schriften zur Anthropologie und Geschichte**; Vol. IV: **Schriften zur Politik und zum Bildungswesen**.
- IMMLER, Hans; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Marx und die Naturfrage**: Ein Wissenschaftsstreit um die 'Kritik der politischen Ökonomie' (1984). Kassel: kassel university press, 2011.
- ISRAEL, Joachim. **Der Begriff Dialektik**: Erkenntnistheorie, Sprache und dialektische Gesellschaftswissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1979.
- JAEGER, Wolfgang. **Aristoteles**: Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung. Berlin, 1955.
- JASPERS, Karl. **Philosophie**, 3 Bde. I: *Philosophische Weltorientierung*, II: *Existenzerhellung*, III: *Metaphysik*, Berlin: Springer 1932.
- KANT, Immanuel. **Werke** in 6 Bänden. Organizado por Wilhelm Weischedel. (1956). Darmstadt: WBG, 1998.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- KORSCH, Karl. **Marxismus und Philosophie (1923)**. Organizado por Erich Gerlach. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1966.
- KRONER, Richard. **Von Kant bis Hegel (1921/24)**. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1961.

- LEFEBVRE, Henri. **Metaphilosophie: Prolegomena (1965)**. Übersetzung von Burkhardt Kroeber. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- LEFEBVRE, Henri. **Die Zukunft des Kapitalismus**: Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse (1973). Übersetzung von Bernd Lächner. München: List Verlag, 1974.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Die Spur des Anderen**: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie (1959-1968). Freiburg; München: Alber Verlag, 1983.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht (1978)**. Freiburg; München: Alber Verlag, 1992.
- LIEBRUCKS, Bruno. **Sprache und Bewußtsein**. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsanstalt, 1964.
- LISSMANN, Konrad Paul. **Theorie der Unbildung**: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München; Zürich, 2011.
- LITT, Theodor. **Individuum und Gemeinschaft**. Grundlegung der Kulturphilosophie (1919). Leipzig: B.G. Teubner 1926.
- LITT, Theodor. **Mensch und Welt**: Grundlinien einer Philosophie des Geistes. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1961.
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen. **Einführung in die Erziehungsphilosophie**. Darmstadt: WBG, 1982.
- LUCKÁS, Georg. **Geschichte und Klassenbewußtsein**: Studien über marxistische Dialektik (1923). Neuwied: Luchterhand, 1970.
- MARCK, Siegfried. **Die Dialektik in der Philosophie der Gegenwart**. 2 Bde., Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1929/1931.
- MARCUSE, Herbert. **Versuch über die Befreiung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.
- MARCUSE, Herbert. Industrialisierung und Kapitalismus im Werk Max Webers. In: MARCUSE, Herbert. **Aufsätze und Vorlesungen 1948-1969**. Springe: zu Klampen, 2004c. p. 79-99.
- MARX, Karl. **Marx-Engels-Werke** Berlin: Dietz Verlag, 1956ff. (MEW).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Abenteuer der Dialektik (1955)**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.
- MÜLLER, Horst. **Praxis und Hoffnung**. Bochum: Germal Verlag, 1986.
- NEGT, Oskar. **Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche**. Göttingen: Steidl, 1999.
- NOBRE, Marcos. **Como nasce o novo**. São Paulo: Todavia, 2018.
- OESER, Erhard. **Die antike Dialektik in der Sprachphilosophie Schellings**. Wien; München: Oldenbourg, 1963.

- PAETZOLD, Heinz. **Ernst Cassirer. Von Marburg nach New York**: Eine philosophische Biographie. Darmstadt: WBG, 1995.
- PAETZOLD, Heinz; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Interkulturelle Philosophie**. Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität, 2007.
- PLATON. **Werke** in 8 Bdn. Tradução de Friedrich Schleiermacher. Darmstadt: WBG, 1970.
- RITZEL, Wolfgang. **Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert**. Darmstadt: WBG, 1980.
- ROSS, William David. **Aristoteles**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1755)**. Übersetzung von Philipp Rippel. Stuttgart: Reclam 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile oder über Erziehung (1762)**. Organizado por Martin Rang. Stuttgart: Reclam, 1968.
- RÜHLE, Otto. **Das proletarische Kind (1911)**. München: Albert Langen, 1922.
- SANDKÜHLER, Hans Jürg. **Praxis und Geschichtsbewußtsein**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- SARTRE, Jean-Paul. **Kritik der dialektischen Vernunft (1960)**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1967.
- SCHAFSTEDDE, Maria. **Spontaneität und Vermessenheit: Zur Genese Negativer Anthropologie bei Ulrich Sonnemann**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph. **Ausgewählte Schriften in 5 Bänden**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.
- SCHILLER, Friedrich. **Über die ästhetische Erziehung des Menschen** in einer Reihe von Briefen (1795). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1926.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Hermeneutik und Kritik**. Herausgegeben von Manfred Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Ethik (1812/13)**. Herausgegeben von Hans-Joachim Birkner. Hamburg: Meiner Verlag, 1981.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Texte zur Pädagogik**. 2 Bände. Herausgegeben von Michael Winkler e Jens Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Dialektik**. Organizado por Manfred Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Sinn und Existenz in der Spätphilosophie Schellings (1963)**. Kassel: kassel university press, 2016.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich; BENNER, Dietrich. Theorie und Praxis. In: SPECK, Josef; WEHLE, Gerhard (org.). **Handbuch pädagogischer Grundbegriffe**, Bd. II. München: Kösel, 1970. p. 590-623.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Dialektische Pädagogik**: Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München: Kösel Verlag, 1974a.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich: **Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie**. Studien zur Hegel-Kritik und zum Problem von Theorie und Praxis. Ratingen: A. Henn-Verlag 1974b.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich; STAGL, Justin (org.). **Grundfragen der Ethnologie. (1981)**, Berlin: D. Reimer Verlag, 1993.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire (1983). Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Karl Marx – Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis (1981)**. Freiburg; München: Alber, 2018a.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur (1984)**. Freiburg; München: Alber, 2018b.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886–1929)**. 2 Bde. Freiburg; München: Alber, 1988.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Bildung – Emanzipation – Sittlichkeit**: Philosophische und pädagogische Klärungsversuche. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Richard Höningswalds Philosophie der Pädagogik**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1995.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Erkennen – Monas – Sprache**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1997.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Von der wirklichen, von der seyenden Natur**. Stuttgart-Bad Cannstatt: fromann-holzboog, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Vergegenwärtigungen des zerstörten jüdischen Erbes**. Kassel: kassel university press, 1997.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Denken aus geschichtlicher Verantwortung**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1999.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Práxis e responsabilidade social**. Organizado por Draiton de Souza. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Filosofia prática e pedagogia In: DALBOSCO, Claudio A. (org.). **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 60-83.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Auseinandersetzungen mit dem zerstörten jüdischen Erbe**. Kassel: kassel university press, 2004.

- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (org.). **Franz Rosenzweigs „neues Denken“**. 2 Bde., Freiburg; München: Alber, 2006.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik**. Kassel: kassel university press, 2008.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Hegel in der Kritik zwischen Schelling und Marx**. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2014.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Existenz denken**: Schellings Philosophie von ihren Anfängen bis zum Spätwerk. Freiburg; München: Alber, 2015.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Die Vielfalt der Kulturen und die Verantwortung für die eine Menschheit**. Freiburg; München: Alber, 2017.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **A relação dialética do homem com a natureza**. Tradução de Rosalvo Schütz. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019a.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis**. Weinheim; Basel: Beltz-Juventa, 2019b.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Solidarische Praxis in Allianz mit der Natur**. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2022.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Der wirbelnde Strom des Werdens**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2023.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Em homenagem a Hans-Georg Flickinger. In: DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Universidade Formadora**: Festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024. p. 60-69.
- SCHÜTZ, Rosalvo; FLICKINGER, Hans-Georg; MAIA-FLICKINGER, Muriel (org.). **A caminho de uma „Filosofia da Praxis“**: Uma Entrevista com o Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024.
- SEIFFERT, Johannes Ernst. Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. In: BLANKERTZ, Herwig (org.). **Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1978. p. 51ff.
- SEIFFERT, Johannes Ernst. **Pädagogik der Sensitivierung**. Lampertheim: Kübler Verlag, 1975.
- SONNEMANN, Ulrich. **Existence and Therapy**. An Introduction to Phenomenological Psychology and Existential Analysis, New York: Grune&Stratton, 1954.
- SONNEMANN, Ulrich. **Negative Anthropologie**: Vorstudien zur Sabotage des Schicksals (1969). Frankfurt am Main: Syndikat, 1981.
- STEDEROTH, Dirk. Humankapital und Bildungsstandards. In: STEDEROTH, Dirk; NOVKOVIC, D.; THOLE, W. **Die Befähigung des Menschen zum Menschen**. Wiesbaden: Springer, 2020.
- STEDEROTH, Dirk. Capital humano e panorama educacional. **Revista Educação** (PUCRS), v. 43, n. 2, p. 1-13, 2020.

STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada. *In*: DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Formação humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019. p. 113-142.

STEDEROTH, Dirk. Razão e pluralidade: uma carta em continuidade. *In*: DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Universidade Formadora:** Festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024. p. 127-136.

STEDEROTH, Dirk. Formação plural. *In*: DALBOSCO, Claudio A. et al. (org.). **Hermenêutica e formação:** um diálogo com Hans-Georg Gadamer. Passo Fundo: UPF Editora; Caxias do Sul: EDUCS, 2025. p. 62-80.

STIEHLER, Gottfried. **Dialektik und Praxis.** Berlin: Das Europäische Buch, 1973.

TURKI, Mohamed. **Freiheit und Befreiung.** Bochum: Germinal Verlag, 1986.

WEISS, Peter. **Die Ästhetik des Widerstands.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.



Índice remissivo

A

Abertura - 27, 39, 58, 64, 186, 187, 196, 201, 202, 210, 215(5), 220(2), 242

Absoluto - 43, 44, 66, 67, 247(4), 249, 250, 264, 277, 280, 290, 294, 310, 311, 312(6), 313(3), 314, 316, 321, 324

Ação - 48(2), 52(2), 58, 67, 68, 69, 71, 72, 73(2), 74, 79, 87, 96(4), 97(4), 98, 107, 128(5), 135, 145(2), 157, 159(2), 165, 169, 171, 181, 184(3), 195(2), 213(2), 223(2), 238, 243, 249, 257, 262, 266, 275(2), 281(4), 282(6), 283(3), 284, 289, 290, 323, 328

Ação humana - 52, 68, 72, 96(2), 195, 213, 257, 275, 282, 290

Acontecimento - 244

Adaptação - 102, 198, 202, 268

Adestramento - 177, 195, 196, 199

Adulto - 75, 104, 202, 251, 327

Afeto - 76(2)

Agir - 18(2), 19, 20, 27, 37, 38, 72(2), 73, 115, 117(3), 126(3), 128(4), 130, 152, 155, 195, 208, 212, 282, 298

Agir educacional - 37, 72(2), 73, 115

Alemanha - 14, 22, 30, 35(3), 39, 42, 49, 55, 69, 74, 80, 87(2), 110(2), 111, 112, 113, 224, 239

Alienação - 58, 59, 60(2), 130(2), 133, 135, 151, 164(3), 170(2), 299, 316(3), 323(3)

Alma - 67, 108, 114, 129, 135, 170, 212, 271

- Aluno** - 27, 31, 36, 40, 41(2), 48, 73, 75(2), 76(4), 79(3), 92, 93, 94(3), 97, 132, 133, 146, 154, 155, 156, 197, 198, 199(2), 200, 201(5), 202(6), 248, 254, 262, 277, 283, 284, 293
- Ambiente** - 38, 70(2), 74, 114, 118, 179, 189, 190(3), 199, 247, 251
- Amizade** - 48, 57, 61, 231, 304
- Amor** - 45, 114, 146, 149(3), 150(2), 194(2), 217, 258, 259, 262
- Amor-próprio** - 149(3), 150
- Antropologia** - 42, 57(3), 59(3), 60(3), 62, 63, 67(2), 148, 149
- Antropologia filosófica** - 60
- Antropologia negativa** - 57(3), 59(3), 60(2), 62, 63, 67(2)
- Aplicação** - 64, 213, 217, 277
- Aprender** - 23, 27, 51, 56, 76, 111, 112, 114, 147, 183, 199, 201, 212(2), 222(2)
- Aprendizagem** - 51, 94, 153, 167, 168, 222(3), 235, 239, 240, 267, 283, 330
- Apresentação** - 13(2), 14, 20, 85, 86, 248, 249(2), 252, 253, 256, 278, 294, 298, 305, 316, 330
- A priori** - 192
- Arte** - 41, 53(5), 54(2), 92, 98, 123, 141, 142, 145, 157(2), 191, 200, 209(2), 210(2), 211, 212, 214(4), 215, 236(2), 243, 245, 255, 288, 305(3), 306, 307(3), 308(2)
- Arte do diálogo** - 157, 306, 307(2)
- Ato** - 37, 51, 64, 96, 200, 230
- Atualidade** - 16, 29, 30, 33, 46(2), 72, 120, 132, 135, 140, 148, 170, 180(2), 182, 193, 203, 206, 220, 222, 224, 266
- Aula** - 73(2), 76, 93, 110, 113(3), 115(2), 116(3), 128, 129, 199, 277, 283, 293
- Autoconsciência** - 166, 212, 218(2), 246, 247, 249, 313(2), 320
- Autodeterminação** - 31, 58, 79, 88, 131(2), 147, 149, 168, 193, 199, 204, 235, 241, 267, 283
- Autoeducação** - 188
- Autoesclarecimento** - 28, 157(2), 158(2), 159, 197, 207, 308
- Autoformação** - 18, 28, 29, 30, 31, 92, 118, 119, 175, 188(2), 223, 275, 283, 302
- Autonomia** - 67, 73, 74, 133, 151, 159, 184, 199, 204, 223, 267, 283
- Autorreflexão** - 213(3), 320
- Autoridade** - 327
- Autoritarismo** - 42, 232
- B**
- Barbárie** - 16, 20, 42, 125, 176, 178, 227, 231
- Beleza** - 121

Bildung - 18, 20, 22(2), 29(6), 30(2), 31, 32, 33, 37(3), 38(2), 39(2), 42, 46(2), 53, 71, 72, 83(2), 84(5), 90, 91, 92(3), 93(2), 94(2), 97, 103(2), 114, 115, 117(4), 120, 122(2), 124, 125(3), 126, 131, 132, 136(2), 147, 175, 176(3), 178(3), 179, 180(4), 183, 184, 193, 194(3), 195(2), 197(3), 198, 199(2), 200, 201, 203(2), 204, 205(3), 214(2), 218(2), 220(2), 221(2), 226(2), 227(6), 228(2), 230, 231(3), 235, 237, 240, 274(2), 275, 277, 280, 281, 282, 288, 292(2), 301, 303, 326(2), 328, 331, 334, 336

Biologia - 45, 99, 251(2), 252, 296

Bondade - 146, 150(2)

Brasil - 20, 22, 29, 30, 46, 57, 67, 89, 92, 97, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 121(2), 123(2), 124(2), 125, 140, 179, 198(2), 200, 203, 205, 214, 227, 232, 274, 277(2), 279(2), 330

C

Caminho - 19, 22, 37, 42, 47, 48, 67, 90, 91, 98, 113, 120, 132, 142, 144, 146, 147, 168, 197, 201(4), 206, 207(2), 208, 226, 253, 254, 263, 276(2), 280, 293, 294(2), 311(3), 312(2), 317, 329, 335

Campo - 16, 40(3), 52, 67, 70(2), 76, 90, 97, 104(2), 124, 132, 155, 159, 207, 222(2), 271, 283, 295, 328

Campo de forças - 124

Campo pedagógico - 76

Capacidade - 51, 58(3), 76, 92, 95, 97, 98, 103, 104, 131, 132, 160, 167, 172, 181, 184(2), 191, 193, 194, 195(3), 196(5), 210(2), 211, 212, 222, 226, 235(3), 240, 269, 270, 271(2), 284, 292, 296

Capacidade de julgar - 195, 196

Capacidades humanas - 117, 176, 179(2), 181(2), 203, 204(2), 223, 225, 226, 267

Capacidade imaginativa - 76, 97, 210(2), 284

Capacitação - 26, 30, 94, 169, 176, 178, 189, 234, 235, 239, 240, 241

Carta - 14, 20, 29(3), 30(4), 31(2), 32(7), 33, 83, 86, 107, 108(2), 109(2), 110, 113, 116, 125(2), 130, 133, 134, 136, 139(2), 140, 175(5), 176, 178, 180(3), 182, 184, 192, 210, 229, 231, 232, 233(2), 234(2), 235(3), 241, 246, 256(2), 266(2), 267, 268(2), 273(3), 274(4), 275, 280(2), 285(2), 287(5), 293, 298, 302

Cidadania - 198

Cidadão - 75(2), 94, 104, 112, 154(2), 156, 190, 237

Ciência - 37, 44, 45, 46, 47, 48, 49(7), 50(4), 51(2), 54, 59, 61(3), 68(2), 70(2), 71, 72, 77(2), 78, 80(4), 81, 89, 90, 95(4), 96(2), 97(2), 98(4), 99(6), 100(3), 146, 152, 156, 157(2), 159, 160, 177, 238(3), 243, 245, 251(2), 253(2), 270, 271(7), 279, 283, 294, 296, 298, 301, 306, 307, 308(2), 311(2), 312(4), 313

- Ciência da educação** - 46, 47, 49, 50, 89, 95(2), 96, 97
- Ciências do espírito** - 69, 184(2), 206(2), 222
- Ciências naturais** - 53, 71, 99, 206, 245, 293, 301, 304
- Ciência prática** - 37, 48, 49(4), 50, 51(2), 70(2), 72, 77, 80(3), 95(2), 97, 98(2), 99(2), 100(3), 156, 177, 283
- Clássico** - 27, 74, 84, 89, 91, 191, 198, 223, 226(2), 227, 280, 283, 317
- Clássicos** - 16(2), 18, 26, 27(3), 30, 31, 47, 72, 132, 176(2), 190, 226, 246, 277, 291
- Coisa** - 43, 78, 83, 118, 119, 126, 130(3), 131, 140, 155, 160, 177, 185(2), 196, 239, 245(2), 252, 282(2), 311, 313, 315, 320
- Coisa em si** - 78, 83, 118, 119, 130(3), 131, 140, 252, 320
- Competência** - 50, 221, 222, 223(3)
- Compreensão** - 15(2), 18, 19(2), 27, 37(3), 43, 44(2), 45(2), 59, 63, 65, 68, 74, 75, 76, 77, 80, 98, 109, 115, 128, 155, 158, 160(2), 162(5), 168, 181, 193, 207(2), 208(2), 209, 210(3), 213(2), 214(4), 215, 216(4), 217(2), 218(2), 232, 234, 240, 242(2), 243(2), 244(6), 247, 253(2), 254(3), 255(2), 263(3), 264, 275(4), 278, 281, 283, 289(4), 290, 292, 294, 296, 297, 303, 329
- Comunicação** - 13, 14, 69, 70, 93, 123, 157, 239(2), 242, 289, 295, 296, 297(3), 303, 308
- Comunidade** - 18, 143(2), 151, 152, 155, 239, 248, 291
- Comunismo** - 134, 143, 168, 316
- Conceito** - 38(2), 52, 57, 58, 60, 75(2), 83, 84, 89, 90, 91, 98(2), 130(2), 141, 166, 168, 186, 188, 195, 199, 203, 205, 207(2), 210, 214, 220, 221, 222, 223(3), 226(4), 227(3), 228(2), 230, 231, 234, 235, 241(5), 245(2), 249, 252, 255, 257, 261, 262, 264, 266, 268, 274, 275(2), 276(2), 278, 280, 281, 292(7), 293(3), 301, 305, 307, 311, 312, 314, 317, 318(2), 319(2), 320(2), 321, 323, 328
- Concepção** - 18, 29, 30, 33, 51, 54, 56, 66, 67, 89, 90, 95(2), 114, 124, 166, 175, 179, 183, 185, 186(2), 197, 198, 203, 208, 220, 224, 234, 249, 268, 289, 301, 307
- Concreto** - 20, 76, 132(2), 253(2), 254(5), 257(2), 322
- Condição humana** - 19, 32, 37, 96, 122, 126(2), 133, 141, 181, 200, 208, 212, 215, 219, 259, 282
- Condução** - 200, 244
- Confronto** - 33, 112, 120, 158(2), 181, 227
- Conhecimento** - 19(2), 22(2), 49, 50(2), 52(2), 56, 68, 71(2), 78(3), 80(2), 86, 87, 90(2), 91, 93(2), 98(4), 101, 107, 114(2), 141(3), 142,

- 144, 145(2), 146(2), 152, 155, 157(2), 158, 167, 168, 173, 182(2), 189, 191, 192, 201, 204, 207, 208, 216, 218, 224, 234(2), 235(2), 237(2), 239(3), 240(2), 243, 245(2), 247(4), 249, 250, 252(2), 254, 255, 259, 261, 263(3), 264(2), 265, 270, 278, 288, 289(2), 290(2), 296(3), 297(2), 305, 306(6), 307(3), 308(6), 309(4), 310(2), 311(7), 312(3), 320, 321, 323, 324(3), 328
- Consciência** - 20, 32, 43, 60, 64, 74, 78, 79, 81, 85, 86(4), 105, 126, 128, 141(2), 144, 158, 160, 163, 169, 172, 185(2), 193, 194(2), 196, 201, 235, 239, 246, 247(4), 249, 250, 256(7), 257(6), 258(4), 259(9), 260(7), 261(7), 262(11), 263(15), 264(11), 265, 276(2), 278(2), 280(2), 294(2), 295, 297(5), 298, 301, 311(2), 312(2), 313
- Construção** - 16, 37, 40, 103, 161, 226, 244, 268, 279, 296, 298, 328
- Conversão** - 22, 114, 127(2), 322
- Cooperação** - 30, 109, 136, 197, 203, 221, 231, 267, 271
- Cooperação internacional** - 30, 109, 136, 197, 203, 231
- Cosmopolita** - 76
- Criança** - 50(3), 74, 75, 189, 190, 201, 225, 251, 253, 262, 278, 327
- Crítica** - 20, 26, 27, 28, 30, 31, 44(3), 45(2), 54(2), 55, 57, 58, 59(7), 60(3), 62(4), 63(6), 64(2), 65(2), 66(6), 67(3), 73(2), 78, 80, 81(2), 82, 83(2), 84, 88, 89, 95, 100, 104(7), 105, 111, 119, 125, 130, 131(2), 132, 133, 134, 135(3), 139, 143(3), 148(3), 151, 153, 156, 161(5), 162(4), 163, 164(2), 165, 166(3), 169, 176(3), 178(4), 179(2), 185, 191, 192, 195(2), 198, 204, 206(2), 207, 208(3), 212, 213(4), 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227(2), 228, 229, 230, 231, 238, 240(2), 245, 248(2), 249, 250, 257, 268(2), 271, 272, 277, 278, 279(2), 281(3), 284(3), 298, 300(2), 301(3), 308, 309(8), 310(2), 316(3), 317(2), 319, 320(3)
- Cultura** - 16, 48, 51, 56, 73, 84, 110, 111, 112(2), 117, 121, 123(3), 124(4), 125(2), 133(2), 135, 170, 181, 217, 219, 228(2), 229(2), 236, 237, 270, 271, 274, 283, 297, 302(2), 303
- Cultivo** - 27, 31, 42, 92, 114, 117, 121, 193, 202(2), 203, 209
- Cultura digital** - 133
- Currículo** - 76, 144, 167(2), 179, 202, 222
- Curso superior** - 239
- D**
- Decisão** - 13, 92, 103, 123, 128, 131, 132(2), 144, 147, 149, 236, 258(2), 259
- Deformação** - 176, 178, 189, 231
- Democracia** - 155, 156(2), 291
- Desafio** - 33, 46, 53, 111, 118, 172, 176, 192, 288
- Descoberta** - 65, 111, 124, 127(2), 254, 295, 317

- Desconhecido** - 112, 202(2), 215(2), 216
- Desejo** - 65, 108, 149, 178, 200, 225
- Determinação** - 17, 64, 78, 141, 147, 243, 258, 259, 260, 292, 293, 297, 322
- Determinismo** - 58, 96
- Dever** - 150, 263
- Diagnóstico crítico** - 16, 30, 180, 204, 205, 266
- Dialética** - 15(3), 16, 17, 18, 27, 28, 31, 32, 33(5), 37(2), 39, 44, 47, 49(4), 51, 62(2), 63, 65(2), 66(2), 68(3), 69(4), 70, 72(2), 73, 79(2), 80, 88, 123, 130(2), 133, 134(2), 135, 141, 142(2), 144(2), 145, 146(3), 147, 148, 149(2), 151, 155(2), 156(2), 157(8), 158(2), 159(2), 160(2), 161(3), 162(4), 168(2), 187, 191, 192, 209, 211, 212, 215(2), 216(3), 219, 220(2), 236, 243, 244(6), 245(2), 246, 250(3), 251, 275, 276(6), 283, 285, 288(3), 289, 291, 294, 295(4), 298(2), 302, 305(4), 306(8), 307(8), 308(4), 309, 310(4), 311, 312(8), 313(5), 314(5), 315(4), 316(2), 317(5), 318(9), 319(9), 320(10), 321(2), 322(5), 323(2), 324(6), 327, 334, 335, 10, 11(4), 351, 355
- Diálogo** - 13, 14(2), 16(3), 17(2), 18, 20, 22(2), 25(4), 26(7), 27(4), 28(5), 29, 32(2), 33(2), 34, 35(2), 37, 38, 39(2), 40, 46, 49, 56, 57(4), 60(2), 76, 77, 84, 86(2), 88, 90(4), 91(2), 94, 97, 100, 104, 105, 108, 116(2), 124, 130, 132, 134, 136, 141, 157(2), 173, 175, 176(4), 177, 178(4), 180(3), 184, 186(2), 187(5), 188(2), 191(2), 192, 193(2), 195, 197, 199, 203, 205(2), 207, 209(3), 210, 211(3), 212, 213, 214(4), 215(5), 216(6), 217(6), 219(2), 220(3), 221, 230, 231(2), 232(2), 234(2), 238, 244, 246, 256(3), 273, 274(3), 276(2), 277(3), 279(2), 280(2), 281(4), 284, 287(2), 288, 293, 297, 302(3), 303, 304, 306(2), 307, 308, 328, 329, 330, 336
- Diálogo vivo** - 25, 28(2), 187(3), 207, 211, 213, 276, 277, 293
- Didática** - 48, 51, 60, 71, 153, 202, 250, 253, 255, 283
- Diferença** - 26, 45(2), 48, 51, 77, 161, 216, 230, 251(2), 252(2), 253, 264(2), 281(2), 282, 309, 324
- Dilema** - 200, 201, 225, 315
- Direito** - 44, 45, 54(2), 90, 95, 99, 102, 152, 161(2), 199, 236, 237, 238, 260(3), 261, 294, 299(3), 306, 313
- Discriminação** - 228
- Distancia** - 44, 217(2), 243
- Diversidade** - 85, 86, 111(2), 125, 194, 196, 235, 238, 251, 296, 303
- Dominação** - 88(3), 96, 111, 164, 166(3), 167(2), 169, 170, 228, 229, 231, 268, 279, 300
- E**
- Ecologia** - 180
- Economia** - 18, 45, 53, 55, 75, 81(4), 102(2), 103(2), 105, 135, 163, 164(5), 166, 177, 204(2), 220(2), 221,

229, 298(2), 299(2), 300, 302(2),
316(3), 317(2)

Economia política - 45, 55, 81, 135,
163, 164(3), 166, 298, 299, 300,
316(3), 317

Educabilidade - 27(2), 37, 39

Educação - 15, 16, 17(2), 18(5),
19(2), 20, 22, 25(2), 26(4),
30(3), 31(4), 32(4), 33, 35,
37(4), 38(5), 39(2), 46(4), 47,
48(5), 49(6), 50(2), 51(3), 53(2),
54(2), 55, 56(2), 57, 60(4),
67(4), 68(3), 69(2), 70(3), 71(3),
72(4), 73, 74(4), 77, 79(2),
80(2), 81, 82, 84, 85(3), 86(4),
87(3), 88(6), 89(6), 90(3), 91(3),
92(6), 93(6), 94(2), 95(5), 96(3),
97(2), 98, 99, 108, 118, 119,
121, 122(3), 123, 131, 133(5), 135(3),
136(3), 144(2), 147, 150, 151, 152(2),
153(5), 154(2), 155, 156(2), 157(4),
160, 166(4), 167(7), 168(6), 169(6),
170, 175, 176(5), 177(7), 178(6),
179(6), 180, 184, 188(6), 189(5),
190(2), 191(2), 192(3), 193(3), 195(3),
196(3), 197(4), 198(7), 199(3), 200(8),
201(4), 202(5), 203(7), 204, 205(3),
206, 208, 212, 214(2), 217(2), 218(3),
219(2), 221, 222(2), 224(2), 225(2),
226, 231, 232, 233, 234, 237(3),
241, 246(2), 250, 254, 255, 256(6),
257(2), 262(2), 263(3), 265(2), 266(2),
267(5), 268(2), 271(2), 272, 273,
274(3), 276(2), 277(5), 278(2), 279(3),
280(3), 281, 284, 287, 288, 291(2),
292, 293(3), 294(2), 296(2), 297,
298(2), 301, 302(2), 303, 326, 327(4),
328(7), 329, 330, 335

Educação escolar - 19, 60(2), 198(2),
199, 201, 203, 237(2), 267

Educação formal - 218, 277, 293

Educação superior - 160, 291

Educador - 27, 31, 37, 48(2),
50(2), 51, 70, 72, 75(2), 79(2),
86, 88, 92, 94, 132, 133(2),
141, 142(3), 147, 154, 155(2), 180,
191, 192(2), 196, 197(2), 200, 203(2),
205, 211(2), 212(2), 217, 218, 249,
253, 263(5), 278(2)

Educando - 27, 31, 37, 48(2),
75(2), 94, 132(3), 133(6), 142(2),
147(2), 151, 155(5), 180, 190(2), 191,
192(3), 196, 197, 200, 201, 202,
203(2), 205, 211(2), 212(2), 262, 263,
278(2), 328

Elevação - 186, 217, 242, 278, 323

Emancipação - 18, 42, 66, 67, 81,
88, 105, 109(2), 116(2), 121, 130,
134, 135, 168, 179, 235, 300

Emancipação humana - 18, 42, 67,
81, 88, 105, 109, 116(2), 121,
130, 134, 135, 179, 300

Empatia - 111, 112, 225

Empírico - 91, 206, 309, 315

Empirismo - 159, 309

Entrega - 27, 210(6), 225, 297

Espaço - 29, 36, 40, 52, 73(2),
83, 97, 99, 120, 125, 131, 171,
177, 179, 182, 189, 190(2), 204,
207, 212, 219, 226, 283, 295, 309,
324

Espaço livre - 177, 179, 219, 226

Espontaneidade - 57(3), 58(4), 60, 62

Ensinar - 27, 51, 75, 76, 151(2), 152(2), 153(2), 201, 212, 235, 236

Ensino - 19(2), 31, 38(3), 39, 41, 51, 52(3), 61, 67, 71(4), 73, 75, 76(5), 87(4), 96(2), 98, 99, 100(2), 101, 102(3), 103(3), 104, 115, 133, 136, 159, 167(2), 179(2), 181(4), 183, 188(2), 189, 190, 191, 192, 198(3), 199(2), 201, 202, 203, 204, 218, 219, 224, 236, 237(2), 239(3), 251(3), 252(2), 254, 266(2), 269, 270, 271, 279(3), 283(2), 284(2), 296

Ensino formativo - 71, 76

Entendimento - 15, 17, 64, 100, 103, 113, 130, 204, 259, 281, 303, 307, 309, 312

Episteme - 52, 107, 114, 126, 127, 128(2), 129(3), 146, 213, 255, 275

Esclarecimento - 26, 48, 63, 83, 84(2), 93(2), 132(2), 177, 178(2), 193, 195(2), 196(2), 219, 220, 235(2), 244(2), 275(3)

Escola - 31, 35, 40(2), 43, 48(2), 53, 54(2), 73(3), 96(2), 97, 101, 102(4), 135(2), 153, 167, 188, 189, 190, 191, 198, 203, 218, 222, 239(2), 267(2), 279, 284(4), 296, 328

Escolha - 52, 128, 129, 185, 222

Escuta - 17, 28, 36, 39, 115, 116, 120, 187(2), 188, 191(2), 193, 207, 209(2), 211(4), 216(2), 220(2)

Esfera pública - 111, 177

Específico - 16, 57, 112, 119, 123, 132, 179, 180, 183, 190, 191, 196, 282(2)

Especificidade - 13, 95, 128, 129(4), 130, 145, 184(2), 194, 207, 208, 220, 282(3)

Espírito - 42, 43(2), 44, 54, 66, 69, 80, 82, 88, 92, 97, 111(2), 120, 125, 132, 156, 160, 162, 181(2), 182(2), 184(2), 185, 186(3), 187(2), 196, 202, 206(2), 213(3), 215, 222, 227(4), 229, 231(2), 232, 234, 238, 239, 246(2), 247(2), 249(2), 263, 277, 279(2), 280, 284, 290, 291, 294(2), 295, 310, 311(4), 312(9), 313(6), 314(3), 315(2), 321(3), 324

Espírito absoluto - 66, 247, 249, 280, 290, 311, 312(3), 313(2), 321, 324

Estética - 13, 19, 158, 208, 209(3), 210(4), 211(3), 212(2), 215, 217, 220(3), 226(4), 245, 271(2), 274, 280(2), 288, 304

Estranhamento - 27, 110, 111, 112, 124(2), 281

Estranho - 74, 75, 112, 185, 196, 215, 216(2)

Ética - 19, 33, 49(3), 50, 58, 68, 71(2), 75, 77(2), 78, 95, 99, 104, 105, 120, 127(5), 128(3), 129, 132, 133, 135, 145, 146, 147(3), 158, 159(2), 182, 184, 191, 204(2), 217, 227, 242(3), 245, 256, 267, 268, 278, 280, 282, 288(2), 289, 290(2), 291(2), 292, 294, 304

Eticidade - 45, 45(3), 70

Exercício - 15, 16, 17, 19(2), 27, 29(2), 56, 70, 73(2), 75, 96(2), 111, 116, 117(2), 118, 120, 124, 125, 126, 131, 141, 147, 181, 182, 183(3), 185, 189(2), 191, 198, 219, 226, 234, 235(2), 275, 282, 283, 284(2)

Exercício de si - 75, 284

Existência - 42, 43(3), 44(3), 55, 57, 62, 64, 149, 150(2), 158(2), 164, 171, 224, 241, 242(2), 243, 244, 247, 257, 258, 260(3), 261, 278, 289(3), 290, 292, 293(2), 295, 296, 307

Experiência - 16, 27(2), 44, 46, 55, 56(3), 57, 58, 109, 111(4), 117(2), 120, 123, 124, 133, 147(2), 153, 155, 156, 159, 182, 187(2), 190, 191, 193, 195, 197(2), 201(3), 203(2), 208(2), 209(5), 210(8), 211(6), 212(5), 214(2), 217(3), 220(4), 235, 242, 243(2), 247(2), 250(3), 251, 257, 259(2), 274, 278(2), 279(2), 281(2), 283, 291(2), 294(2), 295(3), 296(3), 303(2), 309, 321, 330

Experiência estética - 208, 209(3), 210(4), 211(3), 212(2), 217, 220(2), 274

Exploração - 133, 135(2), 151, 167, 170(2), 265, 296(2), 301

F

Faculdade - 53, 85, 123, 236, 237(2), 238

Fenômeno - 118, 125, 140, 157, 189, 206, 210, 303

Filosofia - 15(2), 16(4), 17, 18(6), 22(2), 25, 26(9), 28(2), 29(4), 30(3), 32(6), 33(4), 34, 35, 36, 37(2), 38(5), 39(3), 41(5), 42(4), 43(6), 44(10), 45(4), 46(6), 47(2), 48(3), 49, 52, 53(2), 54(6), 55, 56, 57, 58, 59, 60(4), 61, 62(5), 63, 64, 65(2), 66(3), 67(4), 68(2), 72, 74, 75(2), 77(11), 78(5), 79, 80(5), 81, 82(4), 83(5), 84(3), 85(6), 86, 87(5), 88, 89(5), 90(6), 91(2), 92, 95, 96(5), 97(3), 99(4), 100(2), 101, 103, 104, 105, 107, 108(2), 109(5), 110, 111, 113, 114(3), 115, 116(4), 119(3), 120, 124, 125(2), 126(3), 129(4), 130(6), 131(3), 132(3), 133, 134(7), 135(2), 136(3), 140(3), 142, 143, 144, 145(6), 146(6), 147(4), 148(4), 150, 160, 161(12), 162(3), 163, 166, 171, 175(2), 176(5), 177, 178(2), 180(2), 181, 189, 191(2), 192, 197(2), 203(2), 205(2), 206, 208, 220(3), 236, 237(5), 238, 241(3), 242, 244, 245(3), 246(5), 247, 248, 257, 264(4), 273, 274, 275, 276(3), 277(3), 278(3), 279(3), 280(5), 281(5), 282(6), 283(2), 284(3), 285, 287, 288(3), 289, 290(5), 292, 293(6), 294(4), 295, 298(2), 299, 300, 301, 302(4), 303, 305, 306, 307(4), 308(2), 309, 310, 311(3), 312(3), 313(3), 314(10), 315(7), 318(2), 319(2), 323(3), 324(6), 327, 330, 334(2), 335

Filosofia prática - 18, 22(2), 26(4), 28, 29(2), 30, 32(3), 33, 37, 38, 39, 42, 52, 57, 60(3), 67, 77(4), 78, 82(2), 83(4), 95, 96(5), 97(3), 99(2), 100, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114(2), 115, 116(3), 119(3), 125(2), 126(3), 129(3),

- 130(5), 131(3), 132(2), 133, 134(4), 135(2), 140, 145(3), 146(2), 147, 148(3), 160, 161, 175(2), 197, 220(3), 242, 275, 281, 282(3), 283(2), 284(3), 285, 287, 288, 290, 293, 294, 302(2), 327, 334(2)
- Filosofia da educação** - 18(2), 30, 32, 35, 37, 38(2), 39, 46(2), 48(3), 54, 60, 67, 68, 72, 74, 85, 89(2), 90, 91, 92, 136, 176, 197, 205(2), 206, 246, 274, 276, 277(2), 278(2), 279(3), 280(3), 293(2), 294
- Finalidade** - 38, 68, 91, 96, 105, 128, 177, 178, 184, 191, 195(2), 198, 200, 214(2), 215, 223, 226, 227, 230, 235, 275, 283
- Força** - 14, 71, 73, 75(2), 80, 87, 88, 96(3), 97, 100, 102, 121, 131, 135, 167(2), 179, 181(2), 210, 214, 218, 219, 229, 238(2), 240, 267, 278, 279, 282, 283, 284(2), 298, 328
- Formação** - 15, 16, 17(2), 18, 19(2), 20, 22(2), 26(6), 27(2), 28, 30(4), 31(6), 32, 33, 36, 37(2), 38(2), 39, 42, 46(3), 47, 48(3), 50, 51(4), 53, 54, 56, 57, 60(3), 67(2), 68(2), 69, 70(3), 71(3), 72, 73, 74(3), 75(2), 76(3), 79, 80, 83, 84(4), 86, 87(3), 88(2), 89, 90, 91(2), 92(6), 93(5), 94(7), 95(5), 97(3), 101(2), 102(3), 104(4), 105, 108(2), 109, 111, 115(2), 117(2), 119(2), 120, 121(2), 122, 123, 124(3), 125(2), 127(3), 129, 130(2), 132(2), 133, 134, 135, 142, 151(2), 153, 157, 160, 161, 163, 164, 166(2), 175(2), 176(4), 177(7), 178(4), 179(8), 180(4), 181(4), 182(3), 183(5), 184(9), 185(6), 186(9), 187(2), 188(6), 189(5), 190(2), 191(4), 192(6), 193(8), 194(2), 195(7), 196(4), 197(2), 198(7), 199(7), 201(4), 202(5), 203(6), 204, 205(3), 206(4), 208(2), 213(3), 214(4), 217, 218(6), 219(2), 220(2), 221(5), 222(7), 223(8), 224(4), 225(6), 226(6), 227(4), 228, 230(2), 231(2), 232, 233, 234(7), 235(7), 236, 237(4), 238(3), 239(3), 240(3), 241(6), 242, 245(2), 247(4), 249(2), 251, 254, 255(2), 256(3), 262, 263, 265(2), 266(2), 267(3), 268, 269(3), 271, 272, 273, 274, 275, 276(4), 277(2), 278(5), 279(2), 280(2), 281, 282(2), 283(3), 284(2), 285, 291, 292(5), 293(7), 294, 297, 298, 300, 301(2), 311, 313, 317, 318, 324, 328(5), 329(2), 330, 336(4)
- Formação acadêmica** - 42
- Formação cultural** - 95, 125, 177, 179, 196
- Formação ética** - 71, 127, 227
- Formação geral** - 90, 92, 176(2), 178, 179, 180, 188, 189(2), 191, 193(2), 197, 221(2), 222(2), 223(2), 224, 225, 231, 232, 282, 284
- Formação moral** - 75, 256
- Formação pedagógica** - 238
- Formação profissional** - 177, 190, 192(2), 196, 218(2), 222, 239
- Formas de vida** - 136, 190, 200, 208
- Fragilidade** - 122, 194
- Fundamento** - 83, 134, 135, 148, 158, 212, 307, 308

G

Gerações - 19, 27, 32, 38, 39, 56, 71, 73, 74, 92, 98, 111, 117, 197, 199, 222, 231, 277, 278, 300

Governo - 167

Grupo - 36, 116

H

Hermenêutica - 18, 31, 33(3), 67, 68(4), 69(2), 70, 72, 80, 95, 158, 178, 184, 187, 197, 205(2), 206(5), 207(2), 208(5), 209, 210(2), 211(2), 213(3), 214(3), 215, 217, 219, 220(3), 227, 241(2), 242(2), 243(2), 244(2), 245(2), 246(2), 274(2), 275, 276(2), 288(4), 289(5), 293, 328, 329(3), 330, 336

Hermenêutica filosófica - 184, 197, 205(2), 206(2), 207, 208, 213, 246, 274(2), 275, 329

História - 16, 18, 21, 33, 42, 44, 45, 53(2), 54, 58(4), 64, 65(6), 66(7), 67, 71, 82, 88, 99, 101(2), 105, 111, 123, 124(2), 129, 143, 148, 150, 158, 159, 160(2), 161, 163(3), 166, 167, 172(2), 173(2), 188, 207, 221, 228, 229, 237, 242(2), 244, 261(2), 262, 268, 270(5), 281, 283, 289(3), 293, 295, 296, 298(2), 299(2), 305, 310(2), 311, 312(2), 313(2), 315, 316(4), 317(2), 321, 322(2), 323(3), 324(2)

Historicidade - 207, 242(2)

Homem - 65, 78, 88, 105, 130, 145, 146, 148, 150(2), 155, 156, 159,

161, 204, 224, 234, 236, 258, 262(2), 270, 271, 315(3), 316(8), 317(2), 320, 323(2), 335

Horizonte - 32(2), 37, 38, 51, 71(2), 72, 100(4), 148, 158, 160, 192, 195, 202, 208, 210, 212, 251, 264, 265, 282, 323, 327

Humanidade - 45, 65, 70, 76, 82, 86, 92, 105(4), 112, 126, 131, 148, 149, 152(4), 158, 160(2), 167, 168, 169, 172, 173, 181, 182, 184, 185, 229(4), 234, 236, 242(2), 248, 256, 257, 258(5), 259(2), 260(3), 261, 265, 270, 289(2), 291, 292(2), 293(2), 297, 299(2), 323

Humanidades - 76, 96, 99(3), 284

I

IAG Philosophie - 36(2), 52, 55, 56(3), 61, 65

Ideal - 101, 125, 126, 143(2), 152, 189, 197, 204(3), 206(2), 208, 226, 240, 267(2), 269

Ideia - 17, 22(4), 25(2), 27, 30, 31, 33, 37, 38(2), 49, 52, 67, 68, 71, 77, 78, 82, 84, 87, 91, 92, 96(2), 97(2), 100(2), 101(2), 103, 104, 105, 117, 119, 120, 124(2), 126(2), 127(4), 129, 130, 131, 142, 143, 144(3), 146, 147, 151, 152, 159, 175, 176(2), 179(2), 180(3), 181, 182, 183, 187, 188, 191(2), 192, 195, 199(2), 203, 205, 206, 214, 218, 219, 220, 221(3), 223(4), 224, 225, 230, 232, 235, 238, 275, 276, 277, 278(2), 282,

- 284(2), 288, 289(3), 290(2), 291(3),
292, 293, 297, 298, 306(3), 311,
313, 319, 321, 322, 328
- Ideia do bem** - 22(3), 126, 127(4), 142,
144(3), 146, 289, 290, 291, 306(2)
- Idealismo** - 38, 42, 43, 44(2), 66,
67(2), 84, 112, 140, 277, 294(2),
295, 310, 322, 327
- Idealismo transcendental** - 84, 112,
140, 295, 327
- Iluminismo** - 93, 270
- Imaginação** - 225(2), 226
- Imaginação criativa** - 225, 226
- Imperativo** - 23, 78, 161, 257(2), 265,
291, 320
- Imperativo categórico** - 23, 78, 161,
257(2), 265, 291
- Inacabado** - 200, 322
- Inclinação** - 149(5), 150(2)
- Individualismo** - 56, 76, 135, 217,
220
- Infância** - 39, 224, 253, 255, 296
- Intelectual** - 25, 30, 37, 38, 46(2),
48, 57(4), 67, 88, 92, 108,
113, 118(2), 120, 132, 134, 135,
136, 152, 205, 217, 218, 231, 238,
242, 244, 271, 294, 296, 302, 318,
324
- Inteligência** - 50(2), 51, 91, 167, 254
- Interesse** - 14, 18, 50, 61, 67,
71, 76(2), 77, 82, 101, 119,
133, 155, 200, 228, 270, 322, 330
- Interpretação** - 31, 32, 37, 59, 65,
72, 73, 82, 86, 113, 126(3),
127, 130(2), 131(2), 140, 142, 147,
157, 178, 182, 185, 191, 204, 214,
223, 229, 233, 241, 244, 249(2),
250(3), 255, 256, 258, 259(2), 260(2),
261, 262, 275(3), 276(2), 277(2), 278,
284, 310(2), 317, 323
- Intersubjetividade** - 187, 279
- Instrução** - 71, 172
- Intuição** - 83
- Investigação** - 26, 27, 57, 59, 67,
83, 115, 119, 135, 152, 170, 176,
205, 207, 219, 243, 252, 281
- J**
- Jogo** - 131, 208, 226, 227, 310
- Jovem** - 48, 54(2), 56, 60, 63,
64, 85(2), 98, 104, 124, 141,
193, 241(2), 246, 274, 284, 285,
291, 315, 318, 321
- Juízo** - 22, 78(2), 184, 192, 213,
282(2)
- Julgamento** - 88, 92, 254, 281, 283,
292, 296
- L**
- Lei** - 65, 149, 150(3), 239(2), 257,
258(2), 265, 291, 297(2), 317(2)
- Lei moral** - 149, 150(3), 257, 258(2),
265, 291, 297(2)
- Leitura** - 13, 14(3), 27, 34, 60,
73, 83(2), 115, 123, 124, 127,
190, 274, 318, 328

Liberdade - 19, 52, 66, 73(2), 79, 93, 95, 96(6), 97, 103, 104, 115(2), 131(2), 140, 143, 149(2), 155, 156(2), 183, 184, 199(2), 223, 237, 238, 271, 275, 284(2), 299, 300(3), 309

Liberdade humana - 95

Libertação - 63, 96, 162, 168, 169(4), 170, 228, 229, 269, 271

Linguagem - 34(2), 92, 118, 154, 181(3), 183, 187(4), 191, 207, 213, 215, 239, 243(7), 244, 293, 297, 307

Literatura - 53, 71, 76, 97, 121, 226, 246, 270(2), 284, 292

Livro - 13(2), 14(2), 15, 17, 18, 20, 22(3), 25(2), 26(3), 27, 28, 32, 33(2), 34(2), 43(2), 44, 46, 47, 49(4), 55, 59(2), 60, 62, 80, 82, 88, 89, 100, 110, 111, 118(3), 120, 121, 124, 127, 128(5), 129(3), 130(2), 134(2), 143(2), 144, 153, 163, 178, 180(2), 184, 231, 246(2), 276, 279(2), 281, 285(3), 323

M

Maioridade - 19, 37(2), 71, 75, 83, 87, 88, 92, 102, 104, 120, 132, 133, 152, 169, 179, 199, 202(2), 226, 255, 267(2), 268, 291

Mal - 50, 81(2), 105, 143, 144, 148, 149(7), 150(3), 160, 291, 296, 300, 303

Maldade - 114

Materialismo - 33, 46, 84, 148, 161, 317, 318, 320

Materialismo dialético - 317

Materialismo histórico - 33, 84, 148, 161, 318

Mediação - 17, 37, 78, 201(4), 239, 244, 250, 254, 264, 306(3), 313(2), 324

Mente - 63, 101, 110, 167, 182, 195, 217, 234, 249, 265, 294, 295(2)

Mercantilização - 38

Mestre - 75, 110, 117, 137, 191, 197

Metafísica - 75, 90(2), 131(2), 145, 307(2), 308(2), 314, 317, 321(2)

Método - 38, 69, 95, 116, 143, 183, 184(3), 186(2), 187(3), 188, 206(3), 208, 217, 236, 242(2), 243, 246, 253, 269, 274, 292(2), 293, 306, 308, 315, 316

Moral - 50(2), 58, 71, 75(2), 76(2), 78(6), 79, 81, 82, 83, 85, 86(2), 87, 88, 98, 101(2), 131, 141(2), 144, 145, 147, 148, 149(4), 150(6), 158(2), 159(3), 160(2), 161, 162, 193, 235, 237, 238(2), 239(2), 240, 243, 244, 246, 247, 254, 255, 256(4), 257(2), 258(3), 262, 264(3), 265(2), 270, 271, 275, 278(2), 282(2), 289, 290, 291(5), 297(2), 298, 300, 301, 302

Moralidade - 118, 150(2), 159(2), 160, 162(3), 256(3), 257, 258, 259, 264, 265(2), 302, 327

Movimento - 28, 63, 65, 71, 86, 87, 162, 163, 164, 168(2), 169, 171(3), 186(2), 191, 212, 227(2), 238, 250, 254, 256, 261, 271, 311(4), 312(3), 313(2), 315, 317(2), 319(2)

Multiplicidade de interesse - 76

Mundo - 17, 19(2), 20, 21(2), 22, 23(2), 27, 31, 32, 37, 38(3), 39, 40, 45, 48, 51(2), 55, 58, 74(2), 75(4), 76(2), 78(2), 79, 80(2), 95, 97(2), 98, 104, 108, 111(2), 112, 124, 126(2), 131, 133(2), 135, 142, 145, 148, 152(2), 155, 157, 163(2), 170, 172, 181(8), 182(2), 183(4), 190(4), 191(4), 192(5), 193(2), 196(2), 197(2), 200(2), 201(6), 203, 204, 207(3), 209(3), 210(2), 212, 217, 218, 219, 234(3), 235(3), 242(5), 243(9), 244, 247(6), 248, 250(5), 251(7), 267, 278(3), 279, 283, 284(2), 288, 289(4), 290(5), 294(4), 295(4), 296(4), 309(5), 310(2), 311, 313(2), 314(4), 315, 317, 321, 322(2), 328

Mundo comum - 76, 190

Mundo inteligível - 126, 142

N

Natureza - 13, 14, 18(2), 19, 38, 43(4), 44(2), 45(9), 55, 67, 70, 71, 78, 81, 99, 104, 105(2), 108(3), 116, 130(3), 133, 134, 148, 149(3), 154, 157, 158(7), 162(2), 163, 164, 165(4), 166(2), 175, 176, 181, 191, 206, 209(2), 227(2), 236, 237, 239, 242, 257, 270, 271(2), 279, 283, 284, 285, 289, 295(2), 296, 299(3), 300(3), 301, 302(2), 311, 312(2), 313, 317(2), 323

Negação - 67, 73(2), 81, 164, 165(5), 168, 227, 229, 310, 311(3), 312, 313(6), 314, 315(3), 316(3), 320(3), 322(3), 324(2)

Negação determinada - 312, 320, 324(2)

Neoliberalismo - 19, 135(2), 170(2), 227(2), 231, 232

Norma - 200(2)

O

Objetivação - 59(2), 60(3), 128

Objeto - 14, 45, 117, 142, 178, 243, 271, 291, 293, 319

Objetividade - 17, 206(2), 207(2), 208(2), 209, 220, 350

Objetividade científica - 208

Obra de arte - 209(2), 210(2), 211, 212, 214, 215

Ócio - 73, 96

Ócio estudioso - 73, 96

Ódio - 104

Ontologia - 321(3)

Organismo - 45, 95

Orientação - 21, 29, 35(2), 38, 47, 52(2), 54, 64, 65, 66, 74, 78, 79, 82, 83, 91(2), 92(2), 97, 103, 107, 112(2), 113(4), 118, 119, 120(3), 125, 130, 155, 158, 159, 191, 193, 200, 221, 222, 235, 240, 243, 267, 281, 284, 289, 290(2), 291, 310, 324

Orientação de mundo - 38, 74, 97, 193, 235, 284

Outro - 21, 23, 28(3), 33, 34, 41, 43(3), 45, 48, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 78(2), 79, 86(2), 87, 90(2), 91, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 111, 119, 121, 145(2), 148, 154, 155, 157, 158(2), 159(2), 162, 180, 181, 182, 186(5), 187(3), 196, 199(2), 207, 209, 212, 214, 216(3), 222, 225, 227(8), 228(2), 230(8), 233, 239(2), 243(2), 251, 253(2), 256(3), 258(2), 259(4), 260, 262(4), 265(2), 266, 268, 278, 281(2), 282, 283, 285, 289(2), 290(2), 294, 299, 301, 303, 304, 306, 307(2), 308, 311(2), 313(3), 314(2), 319(5), 320(3), 324, 330

P

Pai - 40(4), 41(2), 154

Palavra - 93, 98(3), 128, 207(2), 245, 262(2), 263, 303(2)

Participação - 27, 55, 71, 76, 97, 125, 169(2), 170, 177, 199, 270, 274, 284

Particular - 13, 89, 154, 157, 161, 243, 244, 269, 270

Passagem - 75, 84, 129(2), 132, 186, 190, 215, 216(2), 270, 281, 313

Pedagogia - 19, 22(3), 26, 28, 29(2), 32(2), 36, 37(2), 38(3), 39(2), 42, 46(4), 47(8), 48(6), 49(7), 50(2), 51(3), 52(4), 59, 67, 68(6), 69(3), 70(4), 71(3), 72(7), 74(3), 75(5), 76, 77(2), 78(2), 79(2), 80(8), 82, 84(2), 85(6), 87, 88, 89(3), 90(7),

91(3), 92, 93, 95(4), 96(5), 97(7), 98(4), 99(2), 100(5), 103, 104, 105(3), 108, 109, 116(3), 131, 132(4), 140, 142, 147(2), 148, 150, 152(2), 156, 158, 159(3), 166, 168, 172(2), 173(4), 176, 177, 184, 195, 199, 205(2), 206(3), 207(2), 228, 236, 242(3), 245(2), 246(5), 247, 249, 268(6), 269(4), 272, 278, 280, 281, 283(4), 284(9), 285, 287, 288(2), 289, 290, 292(2), 293, 294, 300, 301(5), 302(2), 303, 327(2), 329, 331, 334(3), 10(2), 351(6)

Pedagogia científica - 68

Pedagogia clássica - 89

Pedagogia crítica - 89, 105, 268, 278, 284(2), 301

Pedagogia dialética - 47, 49(3), 51, 334

Pedagogia Geral - 72, 75(2), 76, 90, 294

Pedagogia iluminista - 168

Pensamento - 15, 21, 26, 30, 33(2), 34, 37, 43(4), 44(2), 46(2), 48, 58, 59, 60, 64, 65, 68(2), 69(2), 74, 77, 79(2), 82, 83(2), 85, 87, 91, 94, 114, 117, 124, 126, 134(4), 135, 143(2), 146(3), 156, 157(4), 158(2), 161(2), 162, 166, 170, 171(2), 172, 173, 179, 181, 205, 220, 221, 226, 228, 241, 245(2), 246(2), 247, 250(2), 251, 255(3), 261, 265, 267, 268, 269, 274, 276, 278, 279, 285, 288(2), 290(2), 298, 305, 307(3), 308, 312(2), 313(3), 314, 316, 319(3), 320(4), 321, 322, 323(2)

Pensamento crítico - 87, 91, 134, 226

Perfectibilidade - 48

Pergunta - 28, 37, 38, 97, 98, 100(2), 116(2), 119(2), 120, 126(2), 133, 148(2), 161, 184, 187(2), 188, 191(2), 207, 211(2), 212, 216(2), 220(2), 225, 228, 242(2), 244, 249, 250, 291, 307

Periagoge - 22

Perspectiva - 28, 29(2), 30, 46, 60, 65, 70, 71, 72(2), 76, 80, 88, 96, 111, 122, 126, 133, 134, 135, 140, 142, 157, 164, 179(2), 189, 190, 191, 198, 200(2), 201, 202(2), 205, 219(2), 222, 224, 229, 230, 231, 249, 268, 277, 279, 280, 290, 292, 297

Pesquisa - 34, 35, 42, 48, 55, 60, 77, 90(2), 97, 98, 101(2), 102(3), 103, 109, 112, 113, 114, 118(2), 179, 181, 183, 238(5), 239, 243, 248(4), 252, 296, 328

Pesquisa educacional - 97, 98

Phronesis - 33, 107, 128(8), 129(4), 145, 146, 243, 244, 255, 275(2), 288, 296, 330

Plural - 42, 57, 76, 180, 181(2), 227(2), 231, 232, 336

Pluralidade - 89, 112, 194(2), 200, 219(2), 336

Pobreza - 81, 88, 135

Poder - 22, 40, 45, 58, 67, 68, 71(2), 74, 76, 86, 88(2), 91, 96, 101, 117, 118, 125, 143, 146,

150(2), 151, 164, 166, 167(2), 178, 190(2), 194, 227, 229, 239, 243, 249, 252(2), 265, 274, 285, 291(2), 298, 301

Política - 18, 19, 45, 49, 50, 51, 54, 55, 69, 76(2), 77, 78, 79, 80(2), 81, 82, 95, 96, 97, 99(2), 101, 102, 104(3), 105, 110, 126(3), 129, 133, 135(3), 142, 143, 144(2), 145(2), 147, 150, 151, 156(2), 158, 159(4), 160(3), 163, 164(3), 166, 169, 173, 178, 179, 183, 191, 196, 219, 221(2), 231(3), 242(2), 245, 266, 278, 280, 288, 289, 290, 291(3), 298, 299(2), 300, 314, 316(3), 317

Positivismo - 49, 50, 206, 212

Possibilidade - 13, 28, 33, 58, 67, 69, 74, 76, 90, 96, 99, 129, 131, 133, 148, 149, 150(2), 164, 165(2), 169, 176, 189, 197, 201, 209, 212, 218, 225, 254, 262, 278(2), 279(2), 280, 309(3), 310, 315, 316(2), 320, 321, 323(2)

Postura hermenêutica - 208(2), 213, 213

Potência - 19, 20

Prático - 33, 50, 64(2), 70, 71, 75, 78, 83, 85, 86(2), 87, 101(2), 104, 128, 131, 141, 146(2), 154, 158, 169, 172, 185, 243, 256, 264, 271, 278(2), 281, 282, 288, 290, 291(2), 297(2), 300, 302, 316, 317

Práxis - 15, 16(2), 17, 18(6), 19, 26, 27(3), 29, 32(4), 33(2), 34(2), 36, 37(2), 45(3), 49(2), 51(2), 52(2), 62(4), 63(12), 64(16), 65(5),

- 66(4), 67(3), 68(2), 69(8), 70(3), 72, 73(3), 74(2), 77(4), 79(2), 80, 81, 82(5), 83, 84(4), 94, 95(2), 96, 99(3), 101, 107(2), 108(2), 109(4), 111, 114(4), 115(2), 116(3), 117(3), 118, 119(3), 120(2), 122, 123, 125(2), 126(5), 127(3), 128(3), 129(3), 130(3), 131(3), 133(2), 134(5), 135(2), 137, 140, 142(6), 143, 144, 145(4), 146(5), 147, 150, 157(2), 158(8), 159(5), 160(15), 161(3), 162(3), 163(5), 165, 166, 168, 169(2), 170, 171(6), 172(2), 175(2), 176, 178, 179, 180(3), 182(3), 183(3), 184, 187(2), 188, 195, 196, 201, 205(3), 206(4), 207(2), 208(2), 211(2), 212, 213, 214(2), 216(2), 217(4), 218(3), 219(5), 220(5), 234, 235(3), 237, 241, 243(2), 244(6), 255, 264(4), 268(2), 269(2), 275(12), 276(6), 277, 278, 281(2), 282(4), 283(4), 284(3), 285, 289(4), 290(3), 291(2), 294, 299, 301(5), 302, 305, 314, 315(3), 317, 318(5), 320(7), 321(8), 322(2), 323(2), 324(14), 326, 329, 330, 334
- Práxis dialógica** - 116, 187(2), 188, 196, 208, 211(2), 212, 216, 217, 219(3), 220(2), 277
- Práxis formativa** - 18, 26, 32, 34, 109, 111, 114, 118, 119, 122, 125, 126, 131(2), 133(2), 137, 147, 175, 176, 178, 205, 214(2), 216, 217(3), 218(3), 219, 220(2), 281, 283, 284(3), 285, 329
- Práxis revolucionária** - 82(2), 114, 130, 165, 169(2), 172, 179, 180(3), 323
- Práxis social** - 33, 36, 37, 45(3), 68, 69(6), 70, 74(2), 77(2), 79(2), 80, 82(3), 84(3), 94, 101, 142, 158(3), 159, 160(4), 162(2), 163(2), 166, 219, 269, 299, 320(2), 321, 322
- Precariedade** - 282
- Preconceito** - 228
- Preparação** - 19, 59, 102, 113, 124(2), 183(2), 189(2), 196, 221, 235, 239(2), 283
- Presença** - 97, 118, 121, 206(2), 209(2), 210, 212, 284
- Preservação** - 19, 81, 297
- Pressão** - 75, 99, 103, 167
- Presunção** - 59, 62, 196, 208
- Primado** - 17, 26(2), 28, 29, 32, 33, 37(2), 67, 72, 73, 77(3), 78, 82, 83(4), 97, 109, 110, 114, 116, 119(2), 125, 126(4), 127(2), 129(3), 130, 131(2), 132, 134(2), 142, 145(2), 147, 161, 281(3), 282(3), 284
- Princípio** - 22, 81, 116, 146, 149, 155, 159, 165, 168, 229, 242, 261, 283(2), 306(2), 317, 319, 324
- Prioridade** - 77, 78, 237
- Problema** - 41, 43, 54, 58(2), 59(2), 79(4), 95, 102(2), 118, 121, 125, 126, 131, 142, 149, 153, 157, 198, 227, 228(2), 229, 245, 253, 256(2), 275(2), 276(3), 279, 280, 281(2), 302
- Processo** - 15(2), 17(2), 27, 28, 37, 45, 56, 66, 71(2), 73(5), 84, 92, 93(2), 95, 102, 109(2), 110, 112, 113(2), 115(2), 120(3), 127, 132(2), 133(3), 135, 142(2), 151, 154, 155, 157(3), 158(4), 161, 162(4),

- 163(5), 167(3), 168(4), 177, 187(2), 188, 190, 191, 192, 196, 197, 199, 207, 209, 210, 212, 213(2), 216(2), 218, 219, 221, 223(2), 224(2), 225, 234, 238, 240(2), 243, 244(2), 246, 247(4), 250, 251, 254, 267(2), 271, 275(2), 279, 281, 283, 292, 294(2), 295(3), 296, 298, 308(3), 312, 313(2), 315, 317, 318, 320
- Processo dialético** - 142, 295
- Processo formativo** - 56, 73(2), 109(2), 132(2), 133(2), 177, 187, 192, 246, 247, 281
- Processo pedagógico** - 73(3), 190, 196, 197, 218, 219, 223
- Professor** - 15, 27, 31, 35(2), 36(2), 37(3), 38(3), 39, 40(3), 41(3), 46, 47(2), 48(2), 51, 59, 62(2), 73, 74, 75(2), 76(2), 89, 93, 94(4), 97(2), 99, 101, 102, 104, 108(3), 110, 111, 112(2), 113, 114(3), 115(2), 116(3), 125, 132(2), 136, 137, 139, 141, 145, 146, 148, 169, 170(2), 175, 196, 197, 199(2), 200, 201(5), 202(3), 203, 205, 210, 219, 226, 230, 233, 235, 245, 254, 256, 265, 273, 274(2), 277(2), 280(2), 281, 283(2), 284(2), 285, 287, 291, 293, 297, 302, 303
- Profissão** - 94(2), 98, 142, 183(2), 185, 189(2), 198, 235(4), 237(2)
- Profissional** - 26, 48, 52, 97, 109, 122, 155, 177(2), 182, 183(2), 185(3), 189, 190(3), 192(2), 195, 196, 202, 218(2), 222, 237, 239(4), 240, 267, 346
- Progresso** - 150, 160, 251, 308
- Projeto** - 25, 77(2), 92, 105, 113, 117(3), 119, 120, 129, 133(2), 134, 163, 172(4), 173(2), 179, 181, 271, 274, 293, 316(2), 322, 323(6)
- Propensão** - 114
- Propriedade** - 45, 164, 299(4), 302(4), 316
- Próprio** - 25, 33, 37, 42(2), 47, 54, 57, 58, 63, 64, 65, 66(2), 67, 72, 74, 75(2), 77, 78, 79, 82, 85, 86, 90, 111(2), 115(2), 116(2), 117, 120, 122, 124, 126(2), 128, 129(2), 132, 133(2), 142(2), 145, 147, 149(3), 150(2), 155, 163, 171, 177, 180(2), 185, 186, 187, 188(2), 189(2), 190(2), 191, 194, 195(2), 198(2), 201(2), 203(2), 204, 205, 206, 209(2), 210(3), 211, 212(2), 213, 214, 216(5), 217(2), 219, 221(2), 225, 227(2), 230, 231(2), 235, 236, 242, 249, 250, 254, 256, 261(2), 263, 275(2), 276, 279, 280, 281, 282(2), 288(3), 293, 297, 298, 310, 312(2), 313(2), 317, 319, 320, 323
- R**
- Racionalidade** - 128, 162, 183, 204, 208, 218, 266, 268, 269
- Racionalismo** - 309
- Razão** - 15, 19(3), 22(2), 28, 31, 34, 43, 44, 65, 68, 77, 78(5), 83(4), 99, 107, 119(4), 130, 131(6), 139, 147, 148(4), 149(4), 155, 158(3), 160, 161, 162, 166, 207(3), 212, 227, 234, 235(2), 246, 247, 257(2), 258, 264(4), 265(2), 282, 283, 289,

- 290(5), 291, 296(2), 297(3), 308(2), 309(17), 310(8), 311(6), 312(7), 313(3), 314(2), 315, 321(5), 322(6), 324, 330, 336
- Razão prática** - 19(3), 22, 77, 78(4), 119, 131(4), 147, 149, 257(2), 258, 264, 265(2), 289, 290(3), 291, 297(3), 309(3), 315, 321, 322
- Razão teórica** - 22, 78, 264(2), 296(2), 309(3), 321, 322
- Realidade** - 15, 16, 19, 43(3), 44(3), 45, 78(2), 86(5), 131(2), 157(2), 158(3), 159, 161, 162(3), 168, 208(2), 247(4), 249(9), 250(10), 251(3), 252(7), 253(7), 254(4), 255(4), 257(2), 262, 263, 264(2), 265(5), 278, 295(3), 296(6), 297(3), 306, 309(4), 310(3), 311, 313(4), 314(5), 315(5), 319(4), 320, 321(4), 322(2), 323, 327
- Reciprocidade** - 27, 84, 208, 216, 220
- Reconhecimento** - 76, 111, 122, 136, 137, 161, 187, 199, 208, 213, 216(2), 227(2), 229, 230, 284, 290, 297
- Reconhecimento recíproco** - 111
- Reconstrução** - 31, 164, 176, 219(2), 278
- Reflexão** - 15, 16(2), 18, 20, 37, 46, 80, 90, 91, 124(2), 142, 148, 159, 178, 180(2), 184, 186, 187, 189, 190, 195, 205, 210, 247(2), 249, 250, 264, 274, 282(2), 294(2), 319, 320, 323(2)
- Relação** - 17, 18(3), 22, 26, 31(3), 38(2), 45(3), 48, 49(2), 50, 57, 58, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 73(2), 75, 76(2), 77, 81, 86, 87, 90, 94(3), 100(3), 105, 109, 112, 117, 120, 122, 125, 129, 130(2), 134, 150, 159(2), 160, 161(3), 165, 168, 171, 176, 181, 182(2), 183, 186, 187, 189(2), 197(2), 199(2), 202, 203, 205, 206, 207, 211(3), 213(2), 228(2), 229(2), 231, 233, 234(2), 239, 243, 247(2), 249, 250, 253, 254, 256, 259(3), 260, 262, 264(6), 268, 270, 273, 275(3), 276(3), 277, 278, 285, 292, 293, 298(2), 300(2), 302, 303, 307, 310, 311, 313, 314(2), 315(2), 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324(2), 335
- Relação dialética** - 49, 130(2), 159, 285, 324, 335
- Relativismo** - 125(2)
- Religião** - 76, 148(2), 149(4), 150(2), 229, 246, 260(3), 261, 262(2)
- Religioso** - 148(2)
- Resistência** - 60(2), 105, 120, 166, 171, 172(2), 173, 177, 200, 202, 229, 271, 319
- Responsabilidade** - 34, 51, 111, 152(2), 155, 159, 163, 182, 191(2), 195, 199, 204(2), 225, 248, 267, 270, 278(3), 334
- Resposta** - 28, 29, 33, 62, 72, 82, 90, 100, 137, 187, 191(2), 211, 216(2), 220(2), 232, 242, 244, 249, 274, 285(2), 288
- Revolução** - 27, 81(3), 82, 144, 150(3), 166, 167, 169, 192(3), 196, 217, 270(2), 302
- Ruptura** - 220, 229, 300

- S** 267, 270(3), 271, 275(2), 277, 278, 279(3), 281, 282, 283, 290, 292, 295(3), 296(2), 299(2), 303(2), 304, 306, 307
- Sabedoria** - 22, 107(2), 114, 117, 121, 129(6), 146
- Sabedoria prática** - 107(2), 117
- Saber** - 21(2), 22, 30, 32, 39, 60, 67, 77, 85, 103, 105, 107, 114, 120, 125, 128(5), 146(2), 148, 179, 180, 181(2), 182, 183(4), 186(2), 188, 192, 194, 195(4), 196(2), 198(2), 199, 205, 208(4), 213(3), 214, 215, 216, 223, 243, 245, 276, 306, 308, 324, 328
- Saber especializado** - 181, 182, 183(4)
- Sala de aula** - 73(2), 76, 110, 113(3), 116, 129, 199, 277, 283, 293
- Sensibilidade** - 16, 118, 173, 193, 215, 235, 270(2)
- Sensível** - 97, 246, 249, 250, 284, 294
- Sentido** - 13, 14, 15(2), 18(2), 22, 26(2), 29(2), 32, 37(2), 38(2), 39, 42, 43, 50(2), 51, 58, 68, 71, 73, 75(2), 77(3), 82, 83, 84, 96, 98, 99, 101, 104, 108, 114, 115, 117(2), 118, 119(3), 120, 122, 124, 126(2), 128, 130(3), 131, 132(2), 134(2), 142(2), 147, 148, 150, 153(2), 161, 178, 180, 182(3), 184, 185(3), 186, 187(3), 188, 190, 191, 192, 193(3), 194(2), 197(2), 199, 205, 206, 209(5), 210, 211, 214(6), 215(2), 217, 218, 220(2), 221, 223, 225, 226, 234, 235, 236, 237, 238(2), 239, 240, 242(7), 243(2), 244, 248(2), 249(3), 250(5), 252(2), 253(6), 254, 255(3), 257, 258(6), 259(3), 260(4), 261(5), 262(5), 263(2), 264(4), 265(2), 267, 270(3), 271, 275(2), 277, 278, 279(3), 281, 282, 283, 290, 292, 295(3), 296(2), 299(2), 303(2), 304, 306, 307
- Ser humano** - 21, 31, 33(2), 39, 43(2), 57, 58(3), 59, 68, 80, 81, 84, 94, 95, 96, 126, 127, 130, 131(2), 132, 141, 144, 149(6), 150, 152, 155(2), 156, 159, 160(2), 166(2), 167(4), 168(4), 169, 172, 176, 179, 181(2), 185(5), 187, 190(2), 193(2), 194(2), 196, 201, 205, 225, 226(2), 235, 236(2), 240, 243, 255, 256(2), 259, 266, 285, 288(3), 289(2), 291(2), 292, 297(2), 298(2), 299(3), 306, 316, 323
- Significado** - 33, 43(2), 46, 59, 85, 86(4), 87, 91, 162, 188, 195, 201(2), 226, 241, 249(6), 250(2), 253(3), 256, 258, 259, 261(4), 292(2), 295, 322, 324, 328
- Singular** - 212
- Singularidade** - 74, 179
- Síntese** - 33, 36, 38, 60, 77, 96, 120, 125, 126, 127, 133, 152, 180, 183, 184, 187, 190, 194(2), 199, 204, 210, 213, 215, 216, 218, 219, 223, 226(2), 229, 230, 278, 283(2), 313
- Sistema** - 20, 26, 68, 71, 85, 87(2), 88(2), 89, 99, 102(2), 103, 158, 159(2), 162, 163, 166, 167(2), 170, 171(3), 172, 173, 176, 179, 197, 202, 204, 218, 221, 222, 224(2), 225(2), 236, 239, 241, 248(2), 251, 252(2), 253, 266, 267, 268, 295, 301, 302, 310, 314(2), 315, 320

Social - 14, 16(3), 18(2), 19, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37(2), 45(5), 51, 54(2), 59, 60, 61, 68, 69(7), 70(3), 74(4), 76, 77(2), 79(2), 80, 81, 82(6), 83, 84(5), 88(2), 94, 96, 100, 101, 108, 113, 114, 123, 135, 142, 146, 151, 154(3), 155(3), 158(3), 159(3), 160(6), 161, 162(4), 163(12), 164(2), 165(6), 166(2), 168(2), 169(2), 171, 176, 178, 188, 191(2), 194, 205, 207, 219(3), 220, 224, 225, 231, 235, 236, 237, 241(2), 242, 247, 248, 251, 267, 269, 271(3), 278, 279, 289(2), 297(4), 298, 299(7), 300(3), 301, 317(2), 320(2), 321, 322, 323, 330, 334, 353

Socialismo - 55, 80, 88, 316(2)

Sociedade - 18(2), 19, 20(2), 25, 34, 38, 39, 45(2), 50(2), 55, 67, 69(4), 70(2), 71, 74, 77, 80, 82(2), 84, 87, 97, 102, 154(2), 155, 156, 159, 163, 166(4), 168(2), 175, 176(2), 189, 190(2), 194, 198, 202, 204(2), 205(2), 207, 221, 224(2), 232, 266, 267, 268, 271(2), 283, 301, 302(2), 316, 317(2), 319, 321(2), 328

Solidariedade - 76(2), 153, 168, 169, 170, 173(2), 269(2), 270(3), 271, 323

Sujeito - 27, 39, 66, 96, 127, 128, 142, 162, 166, 181(3), 184, 185, 187, 207, 211, 212, 220(2), 226(2), 230(4), 240(4), 247(3), 250, 275, 278(2), 279, 280, 282, 283(3)

Superação - 60, 89, 144, 150, 163, 200

T

Tarefa - 17, 18, 20, 37(2), 38(2), 39(2), 44(4), 46, 49, 53, 58, 64(2), 67, 69, 70(3), 71, 74(2), 75(2), 82, 94, 98, 101, 102, 105, 108, 123, 125, 145(2), 150, 152, 154, 159, 161(4), 169(3), 171, 173(2), 176, 179, 198, 199, 208, 218, 226, 233, 245, 252, 255, 257, 262(3), 263, 265(4), 269, 271, 281(2), 283, 290, 291(2), 292(2), 293, 298(2), 306, 307, 310, 313, 315, 318, 321, 322, 323

Techne - 52, 107, 114, 126, 127(2), 128, 129(3), 184, 195, 213, 214

Técnica - 49, 50, 71, 103, 167, 189, 192, 240, 241, 271

Tecnologia - 45, 72, 167, 271(2), 301

Tempo - 30(3), 40, 41, 42, 48, 49, 54, 58(3), 61, 63, 66, 73(2), 83, 86, 90, 96(2), 99, 101, 103, 104, 108, 109, 120, 121(2), 122(3), 140(2), 141, 148, 152, 154, 155, 160, 166, 167, 169, 171, 172(2), 177, 180(2), 184, 205, 222, 231, 232, 237, 245, 249, 252, 254, 258, 264, 271, 284, 291(2), 293, 299, 301, 309, 310(3), 313, 315, 316, 320, 321, 324, 331

Tensão - 39, 69(4), 74(2), 115(2), 117, 122, 159, 190(2), 192(3), 193, 198(2), 199, 210, 211, 218, 281

Teoria - 16, 21, 27, 33, 46, 47(2), 48(2), 49, 51(3), 54, 57, 59(3), 60, 62(3), 63(8), 64(14), 65(5), 66(4), 67, 68, 70, 74, 75, 76(2), 81, 88, 94(7), 104(3),

- 130, 135, 142, 151(2), 156, 157(2), 158(2), 159(2), 160(2), 161(2), 162, 164, 166, 168, 179(2), 180, 181, 184, 201, 205, 218, 220(2), 221(2), 231, 234, 236, 242, 244, 254, 267, 272, 278, 279, 281(2), 282, 290, 298, 301(3), 305, 307, 309, 315(3), 317(4), 318(2), 320(5), 321(5), 323(3), 324(2), 330(2)
- Teoria da educação** - 48, 51, 74, 184, 254, 330
- Teoria da formação** - 46, 47, 48, 51(2), 60, 76, 94(2), 104(2), 180, 181, 220, 221, 234, 236, 278, 279
- Totalidade** - 181, 196, 309, 310, 314, 323
- Trabalho** - 19, 33, 35, 36, 37, 38, 45, 48, 52(2), 53, 57, 61, 69, 70, 81, 85(3), 86(2), 87, 89(2), 94, 100, 102, 115, 118(2), 130, 132, 134(2), 136, 151, 152, 153, 156, 157, 163(2), 164(4), 165(6), 167, 168(2), 169(2), 170, 172, 176, 177, 182, 185(8), 186(2), 187(2), 198, 200, 201(2), 204(2), 209, 225, 234(2), 242(2), 248, 260, 267(3), 268(2), 270, 288, 293, 299, 300, 302, 313, 315(2), 316, 318, 324
- Trabalho alienado** - 185
- Tradição** - 15(2), 16(3), 17, 26, 27, 29, 30, 37, 38(4), 46, 51, 80, 83, 84(2), 85, 87, 91(2), 92, 95, 96, 104, 108, 109(2), 116, 140, 178(2), 179(3), 180, 182, 183(2), 184(2), 186, 189, 190, 197, 205(2), 206, 222, 236(2), 241(2), 245, 271, 277(2), 280, 282, 303
- Tradição cultural** - 29, 91, 108
- Tradição filosófica** - 15, 16, 87
- Tradição humanista** - 38, 179, 184(2), 186, 241
- Tradução** - 25, 26, 27, 34, 49, 59, 93, 97, 123, 127, 128(4), 129, 184, 305, 325(2), 326, 328, 330(3), 333, 334, 335
- Transformação** - 27, 84(2), 87, 96, 127, 158(2), 162, 163(2), 169, 186(3), 216, 225, 300
- Treinamento** - 26, 30, 31(2), 94(2), 95, 168, 176, 177(4), 178(3), 179, 189(2), 191(2), 193, 194, 195(8), 196(3), 197(3), 198(7), 199(3), 202, 203, 205, 219(2), 221, 222, 225, 231, 234(3), 235(2), 239, 240, 241(2), 274, 307
- U**
- Universal** - 76, 152, 168, 185, 199, 228, 229(3), 241(2), 242, 245, 246(2)
- Universalidade** - 185(4), 186, 196
- Universidade** - 14(2), 20, 29, 30(3), 34, 35(2), 36(4), 39, 41(2), 43, 46(3), 47(2), 52(3), 53(4), 56(3), 57(2), 58, 60(3), 61(2), 62, 68, 73, 75, 85, 92, 97(3), 100(3), 101(2), 102(3), 103, 108(2), 109(4), 113, 114, 115, 123, 134, 135(2), 136(3), 180, 181(2), 183(2), 188, 189, 191, 197, 198(3), 200, 203(2), 214, 218, 227, 231, 234(2), 236, 239(3), 245, 246, 248(2), 256, 268(2), 274(2),

277(2), 280, 288, 293, 328(3), 335,
336

Vontade - 33, 109, 131, 181, 228, 229,
257(2), 258, 291, 314

Universidade de Kassel - 14, 29,
30(2), 36(2), 39, 53, 56, 57,
58, 60(2), 61, 92, 102, 103,
108, 109(2), 113, 134, 136, 197,
203, 231, 256, 268(2), 274, 280

Universidade de Passo Fundo - 14, 30,
34, 57, 109, 115, 123, 136, 137,
198(2), 200, 203, 214, 227, 277

Universo - 284, 289

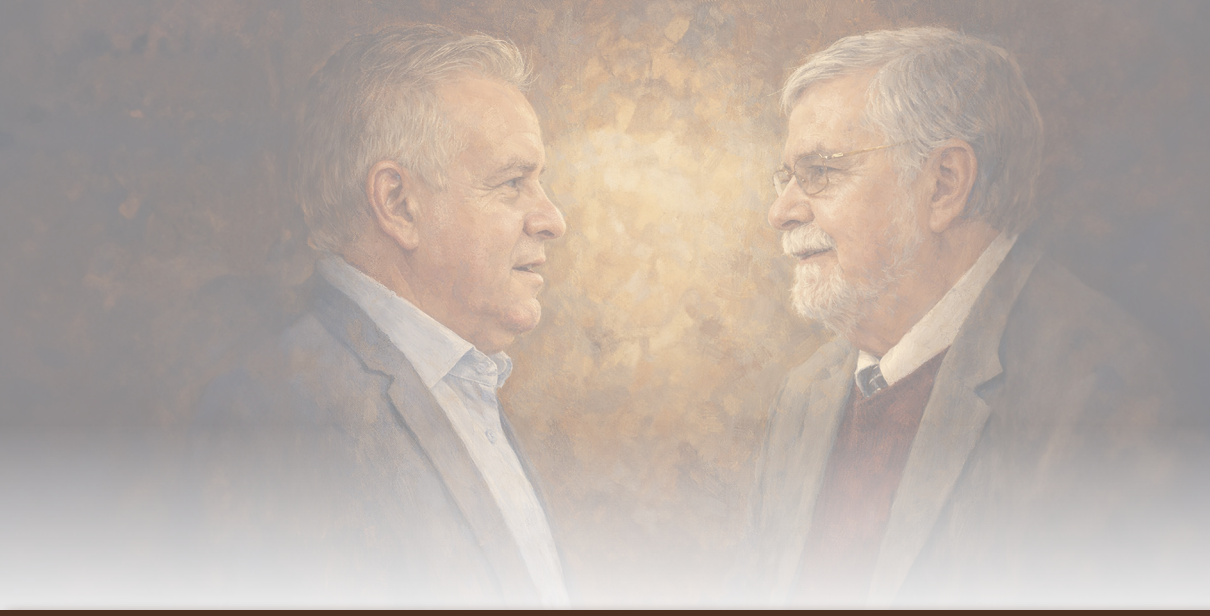
V

Verdade - 42, 77, 93, 99, 102(2),
110, 124, 140, 165, 175, 183, 184(2),
186(2), 187(3), 188, 194, 206(2), 207,
208, 210, 238, 242(2), 243, 273,
274, 291, 292(2), 293, 306(2), 312,
317

Vida - 19, 28, 31, 32, 37, 38,
40, 45, 51, 66(2), 71(2), 81,
82(2), 84, 93, 94, 100(2), 108,
109, 115, 117(3), 124, 127(2), 128,
135, 136, 143, 146(5), 150(2), 151(2),
152, 154, 155, 156, 157, 160, 163(2),
165, 169, 170(3), 171(2), 172(2), 173,
189, 190(2), 191, 192(2), 194, 200,
207(2), 208, 210, 215, 231, 235,
236(2), 237, 238, 241, 250(6), 251(5),
252(3), 253, 266, 267, 268, 269,
271(5), 289, 291, 292, 294, 296,
297, 298, 299(3), 300, 301, 302,
306, 313, 323

Vida comum - 128, 150, 269

Virtude - 77(2), 94, 141(6), 143, 145,
147(2), 243, 266



Índice onomástico

Adimantos - 143

Adler, Max - 16, 88(2), 104, 318, 325

Adorno, Theodor W. - 17, 23, 33, 61, 62(4), 63(6), 64, 125(2), 176, 178, 192, 226, 230, 250, 318(6), 319(9), 320(8), 321(5), 322(5), 324, 325(5)

Allison, H. E. - 113, 325

Amora, Kleber C. - 36

Apel, Karl Otto - 280, 307, 325

Anaxágoras - 145

Arendt, Hannah - 74(2), 325

Aristoteles/Aristóteles - 15, 16, 22, 32, 33(2), 47, 49(2), 69(2), 77(2), 78(2), 95, 96, 109, 113, 126, 127, 128(2), 129(8), 140, 145(4), 146(6), 147(5), 157(2), 160, 176, 179, 242, 243(2), 244(4), 275(3), 288, 290(4), 291(4),

306, 307(3), 325(2), 326(3), 330(2), 331, 333, 334

Aubenque, Pierre - 128, 326

Augustinus - 326(2)

Benincá, Elli - 115, 116(4), 277(2), 303, 326

Benjamin, Walter - 58(3), 270, 328

Benner, Dietrich - 17, 47(9), 48(7), 49, 67, 72, 80(2), 85, 86, 89, 92, 93, 100, 183, 248, 290, 326(8), 329, 331, 334

Bernfeld, Siegfried - 88, 326

Bien, Günther - 127, 326

Bieri, Peter - 17, 30, 31, 180, 193(2), 194(3), 195(3), 196(2), 197, 233, 234, 235(4), 236(2), 239, 240(3), 241, 274, 326

- Binswanger, Ludwig** - 57
- Bloch, Ernst** - 105, 261, 294, 318(2), 322(2), 324, 327
- Bomfim, Luciano S. V.** - 36
- Brecht, Bertolt** - 270
- Brincken, Gertrud von den** - 40
- Brüggen, Friedhelm** - 48(2), 326
- Buber, Martin** - 257, 327
- Buck-Morss, Susan** - 229(4), 327(2)
- Butler, Judith** - 280, 285, 327
- Cassirer, Ernst** - 250(2), 327, 333
- Chagas, Eduardo** - 36
- Cirne-Lima, Carlos** - 306, 327
- Cohn, Jonas** - 79(2), 308, 327(3)
- Comenius, Johann Amos** - 16, 27, 29, 30, 47, 68, 79, 92, 94(2), 104, 151(3), 152(4), 153(3), 157, 176, 179, 235, 236(2), 251, 266, 282, 301, 327(3)
- Comte, Auguste** - 206
- Dalbosco, Ana Katharina** - 110, 122(2), 136
- Dalbosco, Vera** - 110, 111, 123, 136
- David Araujo, Daniela De** - 34
- Derbolav, Josef** - 17, 31, 35, 46(6), 80(2), 85(2), 89, 246(4), 247(2), 248(2), 251, 277(2), 278, 279, 294, 328(3), 329
- De Souza, Draiton G.** - 36, 334
- Dewey, John** - 277, 279, 291(3), 328
- Dilthey, Wilhelm** - 68, 85, 206, 289(2), 328
- Diotima** - 145, 298
- Duarte, Rodrigo** - 36
- Eckhart, Meister** - 93, 330
- Eidam, Heinz** - 17, 23, 30, 31(2), 39, 49, 58(6), 103, 109, 118(8), 136, 148, 178, 180, 197, 198(4), 199(3), 200(5), 201(4), 202(2), 203(6), 231, 233, 256, 266, 267(2), 268, 327, 328(4), 329
- Engels, Friedrich** - 317(2), 329(2), 332
- Fichte, Johann Gottlieb** - 16, 79(2), 92, 94, 198, 261, 262, 310, 329
- Fink, Eugen** - 85(2), 329
- Fischer, Franz** - 17, 31, 32(2), 85(6), 86(2), 248(8), 249(3), 250(4), 251, 252(4), 253(2), 254(4), 255(3), 256(4), 257(4), 258(3), 259(4), 260(4), 261(4), 262(5), 263(4), 264(7), 265(2), 274, 276, 277(2), 278(2), 279, 280, 294(4), 295(4), 296, 297, 298(2), 301, 329(3), 331
- Flickinger, Hans-Georg** - 17, 25, 30(2), 31, 36, 39, 54(2), 57(3), 92, 103, 112, 113, 118(2), 120(2), 123, 136(2), 178, 180, 188, 197, 200, 203(3), 204(6), 205(5), 206, 207, 208(3), 209(4), 210(2), 212(2), 213(2), 214(5), 215(4), 216(2), 217(2), 218, 219(2), 220, 231, 233, 256, 266(2), 267, 274(2), 305, 328(3), 329(5), 330, 335(4), 336(2)
- Foucault, Michel** - 90, 285, 329

- Freire, Paulo** - 49, 96, 104, 116, 173, 228, 272, 277(2), 329, 334
- Gadamer, Hans-Georg** - 17, 27, 30, 31(2), 32(2), 33(3), 68, 95, 128(2), 180, 183(2), 184(6), 185(6), 186(5), 187(3), 188(5), 189(2), 190, 191, 196(2), 197(3), 205, 207(2), 214(3), 215, 217(3), 227(2), 233, 241(3), 242(7), 243(5), 244(7), 245(2), 246(6), 247, 249, 274(6), 275(3), 276(4), 277(3), 280, 288(4), 289(2), 290(2), 291, 292(8), 293(3), 298, 328, 329(4), 330(10), 336
- Gamm, Hans-Jochen** - 88(2), 330
- Gerhard, Volker** - 56, 334
- Gigon, Olof** - 127(2), 128, 129, 325, 326, 330
- Glaucon** - 143
- Goethe, Johann Wolfgang von** - 95, 123(2), 124(2), 330(2)
- Gottberg, Iris von** - 48, 120(2), 121, 330
- Gramsci, Antonio** - 294, 318
- Grondin, Jean** - 274(5), 292(2), 330(4)
- Habermas, Jürgen** - 46, 62, 181, 280, 285, 298, 307, 330(3)
- Hadot, Pierre** - 124, 331
- Hampe, Michael** - 56, 331
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich** - 15, 16, 33(2), 36, 42, 43(2), 44(6), 45(6), 46, 63, 65(4), 66, 67, 80(2), 85(3), 161(5), 162(3), 185(2), 243(2), 244, 246(3), 247(3), 248(2), 249(2), 250(3), 251, 258, 264, 277, 279, 290(2), 294(4), 295(2), 299, 310(3), 311(5), 312(4), 313(6), 314(7), 315(6), 316, 317, 318(2), 319(2), 320, 321(3), 322, 323(2), 324(2), 327, 331(2), 334, 335
- Heidegger, Martin** - 57, 85(2), 241, 243, 289(2), 331(2)
- Heintel, Erich** - 35, 42, 43, 46, 47, 248, 318, 322, 329, 331
- Herbart, Johann Friedrich** - 16, 27, 28, 36, 37(4), 38, 47(2), 48(3), 50, 67(2), 68(3), 70, 71(5), 72, 74(3), 75(3), 76(3), 77, 84, 90, 91(2), 92, 94, 101, 156, 157(2), 176, 177, 179, 251, 267, 269, 277, 282, 283, 292, 298, 301, 327, 328, 331
- Herder, Johann Gottfried** - 184, 292
- Hermenau, Frank** - 34
- Heydorn, Heinz-Joachim** - 17, 88(3), 89(3), 104(2), 166(3), 167(2), 169(2), 170, 193, 268(2), 300, 301(2), 302, 331
- Hönigswald, Richard** - 47, 79(3), 85, 245(2), 246(9), 250, 274(2), 292, 326, 329, 330, 331(2)
- Humboldt, Alexander von** - 21(2)
- Humboldt, Wilhelm von** - 17, 21(2), 27, 30, 48, 91, 100(2), 101(3), 180(3), 181(6), 182(5), 183(4), 204, 233, 234(5), 235, 236(3), 237(3), 238(6), 239, 267, 274, 292(2), 331
- Immler, Hans** - 55(2), 331
- Israel, Joachim** - 318, 331
- Jaeger, Werner** - 127, 128, 331

Jaeggi, Rahel - 285

Jaspers, Karl - 294, 331

Kant, Immanuel - 15, 16, 21(4), 22(2), 27, 29, 30, 33(2), 37(4), 38, 43, 56, 62, 75(4), 76, 77, 78(6), 79(5), 80, 81(2), 82(2), 83(4), 84(3), 85, 88(2), 89, 92, 96, 99, 109, 112, 114, 118(4), 119(3), 130(5), 131(4), 132(5), 133, 134, 139, 140(3), 147(2), 148(11), 149(4), 150(3), 151(2), 161, 176, 179, 184, 195, 196, 198, 204, 226, 235, 236, 245, 246, 252, 256, 257(2), 258(2), 264(3), 265, 281(3), 291, 296, 297(2), 301(2), 308(3), 309(5), 310(3), 311, 314, 315, 318(2), 319(2), 320(2), 321(3), 322(3), 323, 325, 327(4), 328, 331(3)

Kierkegaard, Søren - 294, 314

Korsch, Karl - 314, 318, 331

Kroner, Richard - 310, 331

Lachmann, Jürgen - 113, 329

Lefebvre, Henri - 170(2), 171(4), 172, 268, 271(2), 318(2), 322, 323(5), 324, 332(2)

Lévinas, Emmanuel - 259(3), 332(2)

Liebrucks, Bruno - 318, 332

Liessmann, Konrad Paul - 178, 332

Litt, Theodor - 17, 31, 46, 80(2), 85, 246(4), 247(2), 251, 277(2), 278, 279, 294, 301, 332(2)

Locke, John - 154(2)

Löwisch, Dieter-Jürgen - 89(2), 332

Lukács, Georg - 314, 318

Maar, Wolfgang Leo - 334

Maia-Flickinger, Muriel - 25, 36, 57(2), 120, 335

Marck, Siegfried - 310, 332

Marcuse, Herbert - 63, 224(3), 225, 226, 268, 269, 271(2), 280, 318, 332(3)

Marx, Karl - 15, 16(2), 22, 30, 33(3), 36, 44(4), 45(5), 55, 64, 65(8), 66(5), 67, 69, 77(3), 80, 81(3), 82(3), 83, 84(3), 87, 88(2), 89, 104, 105, 109, 119, 130(2), 132, 133, 134(6), 135(3), 140, 148, 161(9), 162(4), 163(2), 164(2), 166(4), 168(3), 170, 172, 176, 179(2), 250, 284(2), 285(2), 289, 294, 295(2), 298(5), 299(4), 300(4), 301(3), 302, 314(7), 315(6), 316(4), 317(5), 318(4), 319, 320(3), 321(2), 322(2), 323(3), 324, 327, 329, 331, 332(2), 334, 335

Merleau-Ponty, Maurice - 318, 332

Müller, Horst - 318, 332

Negt, Oskar - 56, 332

Nobre, Marcos - 224, 279(3), 303, 332

Oelkers, Jürgen - 48(2), 326

Oeser, Erhard - 306, 332

Paetzold, Heinz - 56, 333(2)

Piaget, Jean - 254, 277

Platon - 144(4), 145, 328, 333

Ritzel, Wolfgang - 89(2), 333

Rosenzweig, Franz - 55(7), 334

- Ross, William David** - 128, 333
- Rousseau, Jean-Jacques** - 16, 27, 29, 30, 47, 48, 68, 74, 79(2), 92, 94(2), 104, 114, 133(5), 151(6), 153, 154, 155(3), 156(3), 157, 176, 179, 190, 197, 236(3), 251, 266, 277, 282, 301, 326(2), 327, 333(2)
- Rühle, Otto** - 88(2), 333
- Sandkühler, Hans Jörg** - 317, 333
- Santos, Robinson dos** - 36
- Sartre, Jean-Paul** - 318, 333
- Schafstedde, Maria** - 57, 59(10), 60(2), 62, 333
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph** - 36, 333
- Schiller, Friedrich** - 271(2), 280, 333
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst/
Schleiermacher, Friedrich** - 15, 17, 28, 30, 32, 33(2), 36, 37(3), 38, 47(2), 50, 51, 67(2), 68(6), 69(3), 70(3), 71, 72(2), 73, 74(2), 77, 80, 84, 85, 91, 92, 95, 101(4), 104, 156(2), 157(4), 158(6), 159(4), 160(5), 176, 179, 236, 238(2), 239(3), 244(5), 245(2), 246(2), 251, 275, 276(4), 282, 283, 284, 288(3), 289(3), 290, 291(2), 292, 295, 301(4), 307(3), 308(2), 333(5)
- Schmied-Kowarzik, Anatol** - 120
- Schmied-Kowarzik, Daria** - 120, 122(2)
- Schmied-Kowarzik, Robin** - 29, 117, 120, 122, 123(5), 124(2), 125
- Schmied-Kowarzik, Walter** - 40
- Schütz, Rosalvo** - 36, 57(2), 120, 335(2)
- Seiffert, Johannes Ernst** - 17, 104, 172(2), 173(2), 268(2), 269(4), 270(7), 271(5), 272, 280, 335(2)
- Sêneca** - 117
- Sócrates** - 15, 16, 22, 27, 46, 68, 88, 92(2), 94, 113, 116, 117, 126(3), 127, 140(2), 141(4), 142(2), 143, 145, 176, 179, 193, 282, 298, 306, 307, 324
- Sonnemann, Ulrich** - 54(3), 56(2), 57(6), 58(5), 59(5), 60(4), 61(6), 62(8), 63(6), 64(2), 65(9), 66(4), 67(2), 91, 193, 319, 333, 335(2)
- Stalin, Josef** - 65, 317
- Stederoth, Dirk** - 17, 30(2), 31, 136, 178, 180, 187, 197, 221(4), 222(3), 223(3), 224(5), 225(5), 226(4), 227(4), 228, 229(4), 230(8), 231, 233, 256, 266(2), 335(3), 336(3)
- Turki, Mohammed** - 318, 336
- Vieira, Leonardo A.** - 36
- Weiss, Peter** - 271(2), 336
- Xenofonte** - 141

Este livro comemora 28 anos de amizade e parceria intelectual entre os dois autores. Teve início em abril de 1998, quando Claudio A. Dalbosco iniciou seu doutorado na Universidade de Kassel, sob a orientação de Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Foram anos de interlocução dialógica intensa, que se prolonga até os dias de hoje, movida pela investigação sobre os ideais da *Bildung* clássica alemã e sua possível atualização, inclusive para o contexto educacional brasileiro. O livro também comemora os 25 anos do convênio de mútua cooperação internacional entre a Universidade de Kassel (Alemanha) e a Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil) na área de Filosofia da Educação, coordenado atualmente por Claudio A. Dalbosco e Dirk Stederoth e no qual Hans-Georg Flickinger e Heinz Eidam desempenharam papel importante.



ISBN 978-65-5607-113-8



9 786556 071138