

Para que ainda formação? Reflexões sobre o ensino de filosofia na escola¹

Why still pursue a formation? Reflections on teaching philosophy in schools

¿Por qué aún formarse? Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela

Heinz Eidam^I

Claudio Almir Dalbosco^{II}

Catia Piccolo Viero Devechi^{III}

RESUMO

Este ensaio-entrevista trata do ensino de filosofia na escola, sobre as possibilidades de experiências formativo-inovadoras e sobre alguns limites e dificuldades que a própria escola enfrenta na atualidade. Pode-se observar, ao longo deste ensaio-entrevista, o quanto podem brotar da experiência formativa inovadora questões educacionais que extrapolam obviamente o horizonte de determinada escola e de seu país de origem, assumindo dimensões internacionais, uma vez que tocam em cheio os problemas de outros países, como é o caso do próprio Brasil. Deste modo, a questão de como abrir brechas reflexivas no interior da escola cada vez mais colonizada pela financeirização e digitalização neoliberais torna-se um desafio comum, intercontinental, que aproxima culturas e experiências educativo-formadoras bem diferentes, como é o caso das culturas brasileira e alemã.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Formação. Inovação.

ABSTRACT

This essay-interview examines the teaching of philosophy in schools, the possibilities of innovative formation experiences and some limitations and challenges schools currently face. This essay-interview highlights how innovative formative experiences can lead to various educational questions that extend beyond individual schools and countries, with international implications, since they directly touch problems other countries face, as for Brazil itself. Thus, concern with promoting reflective thinking in schools that are increasingly influenced by neoliberal financialization and digitalization is a shared intercontinental challenge that unites various cultures and formative educational experiences, including those of Brazilian and German cultures.

Keywords: Philosophy teaching. Formation. Innovation.

1 Título no original: "Wozu noch Bildung? Überlegungen zum PhilosophieUnterricht in der Schule". Traduzido do alemão para o português por Claudio A. Dalbosco.

^IUniversidade de Kassel, Kassel, Alemanha. E-mail: heinzeidam@uni.kassel  <https://orcid.org/0009-0007-9202-8228>

^{II}Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: cadalbosco@upf.br  <https://orcid.org/0000-0003-3408-2975>

^{III}Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. E-mail: devechi@unb.br  <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>

RESUMEN

Este ensayo-entrevista versa sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela, sobre las posibilidades de experiencias formativo-innovadoras y sobre algunos límites y dificultades que la propia escuela enfrenta en la actualidad. Se puede observar, a lo largo de este ensayo-entrevista, hasta qué punto pueden surgir de la experiencia formativa innovadora de cuestiones educativas que extrapolan obviamente el horizonte de una determinada escuela y de su país de origen, adquiriendo dimensiones internacionales, una vez que tocan directamente los problemas de otros países, como es el caso del propio Brasil. De este modo, la cuestión de cómo abrir brechas reflexivas dentro de la escuela, cada vez más colonizada por la financiarización y la digitalización neoliberal, se convierte en un reto intercontinental común que aúna culturas y experiencias educativo-formativas muy diferentes, como es el caso de las culturas brasileña y la alemana.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía. Formación. Innovación.

INTRODUÇÃO

Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik, im weitesten Verstand,
Bildungslehre des Menschen. (Wilhelm Dilthey)

O florescer e o objetivo de toda verdadeira filosofia é a pedagogia,
no sentido mais amplo, teoria da formação humana. (Wilhelm Dilthey)

Este ensaio-entrevista remete a mais de duas décadas de parcerias acadêmicas entre Brasil e Alemanha. Em 1998, Cláudio Dalbosco chegou na Universidade de Kassel (Alemanha) para fazer seu doutorado com um projeto de pesquisa sobre Immanuel Kant, cujo trabalho resultou na publicação em livro *Kant & a Educação* (Dalbosco, 2011). No primeiro semestre do referido ano, frequentou um seminário oferecido por Heinz Eidam, que pouco tempo antes havia escrito seu trabalho de habilitação docente também sobre Kant (Eidam, 2000). A partir desse primeiro contato se estabeleceu uma amizade e convivência intelectual que se prolongam até os dias de hoje. Além de ter atuado como coorientador da tese de Dalbosco, Eidam esteve por várias vezes na Universidade de Passo Fundo (UPF, Brasil) para oferecer cursos e conferências, no contexto do convênio de mútua cooperação internacional que se firmou entre a UPF e a Universidade de Kassel, sob a coordenação de Hans-Georg Flickinger.² Já Catia Devechi, professora da Universidade de Brasília, agregou-se mais tarde a essa cooperação internacional e, movida por objetivos específicos de sua pesquisa sobre experiências formativas inovadoras na escola, fez um curso de curta duração na Universidade de Kassel, durante o ano de 2007. Na ocasião, visitou a escola de Treysa, na qual Eidam atuava como professor do ensino de filosofia. Devechi fez, recentemente, no ano de 2023, seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU/UPF, sob a supervisão de Dalbosco.³ Em síntese, da experiência formativa triangular e internacional resultou o presente ensaio-entrevista.

2 Em razão da contribuição de décadas dada pelo professor Hans-Georg-Flickinger à Universidade de Passo Fundo (UPF), esta mesma instituição lhe outorgou o título de doutor *honoris causa* no dia 17 de novembro de 2023. Esta honraria bem como a homenagem aos 80 anos do referido professor encontram-se devidamente documentadas na coletânea *Universidade Formadora* (Dalbosco et al., 2024).

3 Como parte do pós-doutorado resultou sua participação na organização da coletânea *Educação Formadora* (Dalbosco, Maraschin e Devechi, 2023).

O ensaio-entrevista tomou a direção de diálogo presencial, de debate e troca de ideias, entre Eidam e Dalbosco. Dalbosco e Deveschi formularam por escrito, inicialmente, algumas perguntas e as enviaram, ainda do Brasil, para Eidam, que as respondeu também por escrito. Na sequência, com a chegada de Dalbosco a Marburg (Alemanha) em maio de 2024, iniciou-se o diálogo presencial entre ele e Eidam sobre a entrevista, do qual brotaram novas perguntas, acompanhadas de outras respostas. O encontro presencial entre os dois confirmou uma das características nucleares do diálogo vivo, a saber, que sua finalidade, por ser aberta, não pode ser fixa e menos ainda definitiva. A natureza aberta e inconclusa da conversação, própria do seu sentido hermenêutico, comprovou-se entre os dois interlocutores, na medida em que nenhum deles tinha a mínima ideia sobre os rumos que a conversa tomaria. Por isso, estar aberto e disposto a ouvir o que o outro tem a dizer e sopesar a possibilidade de que ele também possa ter razão é um princípio hermenêutico indispensável da postura dialógica intercultural, tornando familiar o que inicialmente aparece como totalmente estranho (Grondin, 1997; Flickinger, 2023).

O núcleo do ensaio-entrevista refere-se ao ensino de filosofia na escola, sobre as possibilidades de experiências formativo-inovadoras e sobre alguns limites e dificuldades que a própria escola enfrenta na atualidade. O pano de fundo de nossas reflexões possui duas fontes que se relacionam entre si: a experiência docente concreta desenvolvida por Heinz Eidam na escola Schwalmgymnasium, localizada na cidade de Treysa, no Estado de Hessen, Alemanha, e o livro *Filosofia para todos que desejam conhecê-la: uma introdução* (*Philosophie für alle, die es wissen wollen. Eine Einführung*). Pode-se observar, ao longo deste ensaio-entrevista, o quanto podem brotar da experiência formativa inovadora questões educacionais que extrapolam obviamente o horizonte de determinada escola e de seu país de origem, assumindo dimensões internacionais, uma vez que tocam em cheio os problemas de outros países, como é o caso do próprio Brasil. Desse modo, a questão de como abrir brechas reflexivas no interior da escola cada vez mais colonizada pela financeirização e digitalização neoliberais torna-se um desafio comum intercontinental que aproxima culturas e experiências educativo-formadoras bem diferentes, como é o caso das culturas brasileira e alemã.

A vantagem da entrevista presencial é que ela permite retomar e reformular, no calor do diálogo vivo, as ideias escritas previamente. No ir e vir da conversação os interlocutores são levados a refazerem seus próprios pensamentos. Desse modo, os passeios primaveris por entre a floresta verdejante de *Frohnhausen*, com suas árvores centenárias de folhas verdejantes, ou as caminhadas pelas ruelas estreitas e charmosas de Marburg faziam florescer sempre novas perguntas no diálogo vivo entre Eidam e Dalbosco.

A maior parte do ensaio-entrevista está concentrado nas perguntas e respostas, as quais são seguidas de breve conclusão.

A ENTREVISTA DIALOGADA

Entrevistadores: Prof. Eidam, como o núcleo de nosso diálogo se refere basicamente ao seu ensino de filosofia na escola e na universidade, você poderia se apresentar para o público brasileiro e latino-americano nesta perspectiva: onde fez seus estudos, com quem estudou, quando começou seu trabalho na universidade e na escola? Também poderia nos relatar brevemente suas impressões sobre o Brasil e sobre sua experiência de trabalho em algumas universidades brasileiras?

Heinz Eidam: Estudei (desde o semestre de inverno de 1980/81) na Universidade de Kassel, que era então chamada de “Universidade Integrada de Kassel” (Gesamthochschule de Kassel) e foi fundada em 1971. Foi chamada de “universidade integrada” porque permitiu o acesso à segunda oportunidade educacional (por meio da formação profissional). Este modelo inovador de universidade buscava numerosos conceitos para a aprendizagem e investigação orientadas à prática, caracterizando-se desde seu início pelo trabalho interdisciplinar. A Universidade de

Kassel arquitetava tal interdisciplinaridade por meio do Grupo de trabalho interdisciplinar para problemas filosóficos fundamentais (IAG), de cujo conselho eu mesmo fui membro durante muitos anos. Os meus estudos também foram interdisciplinares, pois obtive qualificação docente nas disciplinas de alemão e arte e, paralelamente, em um mestrado nas disciplinas de filosofia, educação e estudos artísticos.

Fiz meu doutorado com Ulrich Sonnemann e meu trabalho de habilitação com Wolfdietrich Schmied Kowarzik. Inovador no campo da ciência educacional da época era o conceito de “didática de currículos abertos”, que foi apoiado e desenvolvido pelos professores Klaus Heipcke, Rudolf Messner, Hans Rauschenberger, Horst Rumpf e a professora Ariane Garlichs. Naquela época, Rauschenberger e Messner também apoiaram projetos de reforma escolar: a “Reformschule Kassel” (<http://www.reformschule.de/>) e a “Offene Schule Waldau” (<https://www.osw-online.de/>). Tanto a abordagem da interdisciplinaridade quanto a da pedagogia e a da didática, que repensam o conceito tradicional de educação, foram certamente importantes para meu período de formação universitária.

Originalmente, eu não planejava estudar filosofia, mas queria tornar-me professor de escola especial para crianças e jovens com deficiência física (seguindo o meu serviço comunitário em um centro para deficientes). Escolhi, então, o curso para lecionar no ensino médio, que, além das duas disciplinas escolares a serem cursadas, incluía também um chamado “curso básico” (este ainda é o caso em Kassel hoje), no qual eu também frequentei cursos na área de filosofia e assim pude adquirir certificados de estudos interdisciplinares. Tornou-se, então, cada vez mais claro para mim que a filosofia não é apenas, e com razão, a reflexão sobre seu próprio campo com seus respectivos temas e conceitos, mas se estende a todas as áreas possíveis da sociedade, incluindo também às áreas das ciências naturais. (Em última análise, quase tudo pode tornar-se objeto da filosofia).

Durante o meu trabalho docente na Universidade de Kassel (desde 1992 como assistente de investigação e desde 2000 como docente universitário e professor adjunto), mas também durante o meu trabalho numa escola secundária desde 2006, sempre me interessei pelas questões que abordamos e, de alguma forma, não podemos ter uma resposta definitiva. Mas também não podemos nos livrar delas porque nos tocam diretamente como seres humanos, sendo essenciais para a nossa própria humanidade. Sempre planejei minhas aulas na escola tendo isso em mente. O *insight* central e essencial para mim foi que nós só podemos levar os alunos realmente a sério quando consideramos as questões com as quais eles estão lidando e que não os deixam em paz, de maneira não arrogante, como se fossem apenas questões de crianças a serem descartadas. Qualquer pessoa que não veja que o problema do tempo começou apenas como uma questão infantil deve — como Agostinho (2004) — também admitir a sua própria ignorância. “Tais questões infantis,” porém, oferecem os melhores pontos de partida para discutir seriamente questões filosóficas com crianças e jovens e, dessa forma, também abrir a história da filosofia e das ideias em conjunto e passo a passo.

Também descobri nas universidades brasileiras que é possível ensinar bem desta forma, orientando-se aos alunos e aos problemas e dialogando com perguntas abertas. Realizei seminários e outros eventos com ex-orientandos da Universidade de Kassel, no âmbito da cooperação internacional entre Alemanha e Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS (Porto Alegre), na Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG (Belo Horizonte) e, principalmente, na UPF (Passo Fundo); ex-orientandos que hoje são colegas professores, como Claudio A. Dalbosco, Draiton Gonzaga de Souza, Robinson dos Santos, Rodrigo Duarte e Rosalvo Schütz, entre outros. O que mais me impressionou no Brasil foi o empenho dos estudantes, que realmente se esforçam (muitos tendo de pagar seu próprio estudo) para prosseguir com muito empenho as questões que eles próprios formulam, com o auxílio de seus próprios professores e de professores de outros

países, influenciando-se reciprocamente, como experiência internacionalizada. Junto com questões econômicas, ecológicas, de sociedade e de justiça social, põem-se outras questões sobre o mundo e a existência de cada um, todas filosóficas pela sua própria natureza.

Nesse sentido é que o aspecto internacional foi adicionado ao aspecto interdisciplinar do meu trabalho docente. Uma experiência muito importante para mim pessoalmente não foi apenas ver o mundo com outros olhos, mas realmente vê-lo do outro lado e tomar consciência de que é apenas um mundo. Sendo o lugar onde nascemos, é o mundo para todos, que precisamos partilhar uns com os outros e, conhecendo-o, conhecemos, experimentando e aprendendo, uns com os outros. A filosofia não é uma ciência empírica, mas sim uma ampliação do horizonte de pensamentos, que também torna possível novas experiências, por exemplo, poder encontrar amigos do outro lado do mundo.

Entrevistadores: Gostaríamos de tratar inicialmente da relação entre educação, filosofia e democracia, considerando que tal relação é nuclear para enfrentar questões planetárias que nos afligem, como pobreza, fome e destruição ambiental crescente. Que relação podemos estabelecer entre educação e filosofia? Em que sentido a formação filosófica é importante à democracia? O que você poderia dizer sobre o desaparecimento silencioso das humanidades e da própria filosofia dos currículos escolares e universitários?

Heinz Eidam: “O florescer e o objetivo de toda verdadeira filosofia é a pedagogia, entendida no sentido mais amplo como teoria da formação humana.” Isso não sou eu quem afirma, mas Wilhelm Dilthey (1961, p. 7). O currículo básico de filosofia do Estado de Hesse (Alemanha) colocou, em 2016, esta frase de Dilthey como lema, formulada por ele muito antes das afirmações correntes sobre a “contribuição do sujeito para a formação (*Bildung*).” Desse modo, a “teoria da formação humana” é o objetivo de toda filosofia e o propósito último da pedagogia é a própria formação. Dilthey foi teólogo, professor de ensino médio e filósofo, tornando-se na Alemanha, por volta de 1900, uma das principais figuras da chamada filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Naquela época, suas palavras foram também uma reação à definição cada vez mais estreita da racionalidade provinda das ciências naturais.

Discute-se hoje, no âmbito da didática da filosofia, o conceito de razão que remonta ao período iluminista — se não é muito estreito e restritivo, porque uma razão entendida de forma funcional-estratégica ou puramente instrumental perde o olhar do ser humano como um todo, ou seja, como pessoa. Tais questões já tocaram Dilthey naquela época, levando-o a contrastar, portanto, o conceito de explicação metodologicamente restrito e naturalista-redutivo com o conceito de compreensão (*Verstandesbegriff*). Ele usou o conceito de compreensão para enfatizar o que havia de especial nas humanidades em comparação com as ciências naturais explicativas. Desse modo, suas contribuições influenciaram também o domínio da filosofia e, ao mesmo tempo, da própria pedagogia. O ser humano é um ser que primeiramente quer compreender-se a si mesmo e ao mundo, independentemente de como se queira ir adiante com as explicações rigorosas das ciências naturais. Se as ciências humanas desaparecerem dos currículos escolares e universitários, isso significará a própria recusa do desejo humano de compreensão. Pois também é preciso poder compreender, em última instância, o procedimento metódico das ciências naturais.

Nesse contexto, pode-se compreender o que significa explicar, mas não se pode explicar, por sua vez, o que significa compreender. Enquanto as explicações remontam ao que aconteceu buscando causas anteriores, a compreensão se refere sempre a intenções e propósitos. Atualmente, o foco está nas disciplinas matemática, ciências da computação, ciências naturais e tecnologia (MINT, como são chamadas). Tais disciplinas pretendem promover as competências dos alunos nessas áreas e aumentar a eficácia do pensamento matemático e científico. Leibniz (1976), que também foi um

grande matemático, afirmou o seguinte: “Sem matemática não se alcança o fundamento da filosofia e sem filosofia também não se chega ao fundamento da matemática. Portanto, sem ambas, não se pode chegar ao fundamento de nada.” As ciências naturais, como tais, geralmente não são capazes de responder a questões sobre o objetivo e o propósito da ação humana e os problemas de sentido a ela vinculada.

Por que oferecer educação filosófica é importante para a democracia? E formação para quê? (*Wozu noch Erziehung?*) A questão da formação não deixa de ser a questão que os próprios seres humanos se colocam a si mesmos e que são refletidas, teoricamente, de maneira especial, no campo da educação e da pedagogia. A educação (*Erziehung*) é a ideia de uma formação (*Bildung*) comprometida com o valor e a dignidade dos seres humanos.⁴ E, acima de tudo, as sociedades e os Estados democráticos precisariam, portanto, ter grande interesse nas instituições educativas e nos bens educativos. As democracias dependem, basicamente, da promoção da educação e da formação das próximas gerações, para que elas possam tornar-se cidadãos responsáveis. O atual aumento de tendências autocráticas realça o perigo a que as democracias também estão expostas, caso não consigam defender-se de dentro, internamente, contra a repressão do poder e das elites econômicas.

Países que — como a Alemanha e o Brasil — tiveram experiência com ditaduras deveriam fazer tudo o que estiver ao seu alcance para evitar o ressurgimento de estruturas autocráticas e totalitárias. A formação por si só não é suficiente, mas sem ela será difícil para as pessoas compreenderem por que razão precisam defender-se politicamente contra ditadores populistas e tendências autocráticas. A educação e a filosofia podem contribuir para evitar o autoritarismo e isso significa, contudo, não se contentar com chavões, mas sim formular perguntas críticas, buscando saber o que está por trás das coisas e não permitir privar-se da liberdade de pensar por si mesmo. Desse modo, assumir a responsabilidade política requer formação política e a consciência alerta e crítica da manipulação e da doutrinação. Nas democracias, as pessoas são responsáveis pelo seu Estado e umas pelas outras, isto é, por sua própria liberdade e pela liberdade dos outros.

Para Immanuel Kant, o compromisso das pessoas umas com as outras seria a forma mais elevada de liberdade, em sua concretude moral e não na perda desta. Para Adorno (1983, p. 130), “a liberdade era o único conceito possível para o ser humano” porque, sem liberdade, segundo ele, “nada funciona,” e a liberdade seria possível se cada indivíduo, a cada momento, pudesse ser diferente, sem medo. A liberdade de espírito, como também afirmou Ulrich Sonnemann, não começa apenas nas estruturas superiores do pensamento ou da arte, mas já se expressa nas brincadeiras das crianças. O que liberdade realmente significa torna-se claro, especialmente, quando se tem em conta as condições de sua falta. Só a liberdade democrática, solidária e politicamente responsável pode garantir a existência de instituições livres e democráticas (Sonnemann, 1987, p. 14). Mas as instituições democráticas que pensam renunciar à educação privatizando-a ou tomando-a como privilégio para uns poucos e cortando seu financiamento colocam-na em perigo; renunciam, em última análise, a si próprias. Assim, a educação como formação (*Erziehung als Bildung*) é a base de qualquer democracia que queira se manter viva.

Entrevistadores: No contexto cultural e educacional brasileiro, não estabelecemos, normalmente, grande diferença entre educação e formação, como é o caso da tradição filosófico-pedagógica alemã. Em um ensaio seu recente, que tivemos a oportunidade de traduzir para o português, você estabelece, de maneira clara e até mesmo didática, tal diferença (Eidam, 2023). Poderia nos resumir agora o que você entende por educação e por formação? O que seria específico

4 O contexto pedagógico-educacional alemão é marcado, há séculos, pelo debate extenso sobre a diferença entre *Erziehung* (educação) e *Bildung* (formação), que passa geralmente despercebido na pesquisa educacional brasileira. Tratamos desta diferença ao longo da entrevista e Eidam a resume, lapidariamente, ao ser questionado.

da formação e que não poderia estar ausente na educação? Se este é o caso, não seria interessante falar de educação formadora?

Heinz Eidam: Em suma, podemos defini-las do seguinte modo: a formação consiste na ideia de uma educação comprometida com o valor e a dignidade do ser humano.

Entrevistadores: Esta sua breve resposta resume lapidarmente o sentido de ambas. Atribui, claramente, um sentido ético à educação, na medida em que a vincula com o problema da dignidade humana. Desse modo, a dignidade continua sendo uma finalidade imanente à educação como formação. O adjetivo “imanente” é indispensável aqui como resistência a regras impostas autoritariamente de fora e, simultaneamente, como espaço livre da ação humana que tem a ver com sua práxis e, do ponto de vista institucional, por exemplo, com a questão da autonomia da escola e da própria universidade. Refletir sobre a teleologia imanente à própria ação humana é importante para pesá-la como prática de liberdade (Dalbosco, 2019). Este é um tema central da reflexão filosófica. Considerando isso lhe perguntamos: que papel o ensino de filosofia possui em relação à formação das novas gerações e que dificuldades enfrenta?

Heinz Eidam: Em primeiro lugar, o ensino de filosofia precisa ter clareza sobre sua importância e sobre o papel que pode desempenhar na educação das novas gerações. Se a formação constitui a finalidade e o próprio sentido do ensino de filosofia em particular e se a formação não pode ser facilmente fabricada como se fabrica um produto, então precisamos de uma pedagogia e didática conscientes e autorreflexivas. Contudo, podemos nos perguntar: o que significa filosofia? Também, nós podemos aprender filosofia como aprendemos matemática ou química ou não deveríamos aprender a filosofar? E, neste contexto, qual seria a diferença? Nada é mais fácil do que estragar a diversão dos alunos com o ensino de filosofia porque suas questões são demasiado difíceis e seus textos são demasiado complicados e abstratos. A filosofia nada mais é do que a tentativa de compreender o mundo como um todo e tudo o que lhe pertence. Contudo, não podemos compreender o mundo se não compreendermos a nós mesmos. Isso significa dizer que o conhecimento do mundo e o autoconhecimento sempre se implicam mutuamente.

Neste contexto, podemos afirmar que todas as grandes questões começam como pequenas questões. As próprias crianças às vezes quebram a cabeça com coisas que voltam a encontrar anos depois como problemas filosóficos básicos nas aulas ou nos seus estudos. Uma dificuldade no ensino de filosofia na escola é como não privar os alunos de sua crescente curiosidade filosófica e do desejo de continuar perguntado. Por exemplo, quando se diz que as aulas de literatura devem oportunizar aos alunos o gosto pela leitura, então precisamos considerar que as aulas de filosofia não devem atrapalhar a alegria de pensar. A formação também poderia ser entendida desta forma: não deixar ninguém esmaecer em sua curiosidade sobre o mundo e na alegria que se adquire no próprio exercício do pensamento (nem mesmo os professores). Talvez a filosofia pudesse contribuir para garantir que as novas gerações saibam melhor do que as antigas o que estão fazendo e o que almejam fazer, para seu próprio bem e para o bem futuro do mundo.

Entrevistadores: Nossa conversa tem se concentrado até o momento no ensino de filosofia e na importância de ter filosofia na escola. Você fez menção acima a uma ideia central que merece ser aprofundada, a saber, de que não se ensina filosofia, mas sim a filosofar. Isso está bem nos trilhos do pensamento de Kant, que foi, entre os modernos, seguramente, o que mais insistiu na educação filosófica voltada para o pensar por si mesmo. Contudo, se o professor se torna bom na medida em que consegue praticar uma educação filosófica, muito disso depende também do ambiente escolar e da própria concepção de escola. De que tipo de escola precisaríamos para que a formação para o pensar possa ocorrer? Não deveria ser a escola o lócus clássico para o exercício do ócio estudioso? O que você pensa sobre a escola como *Skholé* ou como *Ótium*?

Heinz Eidam: A palavra escola vem do latim *schola* e do grego antigo σχολή (*skhole*) e originalmente significava “ociosidade” ou “lazer” e, mais tarde, “estudo” ou “preleção”. Hoje, o lazer e, principalmente, a ociosidade são entendidos como o oposto da orientação para o desempenho e da eficiência. Quem está ocioso está perdendo tempo e ociosa é a pessoa preguiçosa porque é improdutiva. O *carpe diem*, que vem de uma ode de Horácio e se tornou proverbial, significa, literalmente, “escolher o dia” e aproveitar o curto período de vida e não adiar para o dia seguinte ou para mais tarde (por exemplo, para a aposentadoria). Em alemão a tradução é “*Nutze den Tag*” (“aproveite o dia”), e pode então ser entendido quase como o oposto no sentido de que nós não devemos ser preguiçosos, mas trabalhar, ser produtivos, e não perder tempo. Isso pode conduzir à exigência de que sempre tenhamos que fazer algo, que usemos o nosso tempo para cumprir uma cota diária de serviços. O estresse resultante dessa exigência desmesurada de desempenho conduz, então, exatamente ao oposto do que se entende por “escolher o dia”. E isso significa que, no final, não sobra quase nada de tempo para lidar com coisas e perguntas que dizem respeito à vida, ou seja, para pensar nas questões existenciais da vida.

O fato de que, com a crescente digitalização do ensino, se pouparia tempo e sobraria mais espaço para as coisas e questões essenciais da vida, isso tem sido até agora apenas um mito. Se a educação exige tempo e lazer, então, atualmente, as coisas estão indo de mal a pior. A ideia de escola estava originalmente muito ligada à ideia do tempo livre no qual se podiam abordar questões importantes, com tranquilidade e lazer, e assim se educar. Na verdade, a escola deve ser um lugar de prática e exercício de atividades livres e autodeterminadas, de instrução na aprendizagem e de aquisição de competências e habilidades, não só para ser útil para o que quer que seja, mas para aproveitar o tempo que se tem. No entanto, falta muito desta perspectiva livre e espontânea para poder começar algo significativo, para não focar apenas os resultados e benefícios, mas também o próprio pensamento que conduz à autocompreensão de professores e alunos. Nesse sentido, lazer significaria dar aos alunos tempo para pensar, exercitar-se a si mesmos no pensamento, na leitura e na escrita. Em síntese, trata-se de um tipo de escola na qual acontece o “experimento de pensamento” (“*Gedankenexperiment*”) e, por isso, há o tempo livre deixado à reflexão.

Entrevistadores: Esta ideia de escola como “experimento de pensamento”, como tempo livre dedicado ao pensar, é um núcleo orientador para pensá-la como espaço público de exercício dialógico-democrático. Contudo, isso exige, em igual medida, o envolvimento tanto do professor como do aluno, talvez mais ainda do professor, que precisa ser o timoneiro e formar pelo seu exemplo, pelo seu testemunho. Você poderia comentar alguns aspectos de sua longa experiência de professor na escola? O que considera mais significativo nessa experiência?

Heinz Eidam: A filosofia como disciplina, em que também inclui o ensino de ética ou de filosofia prática, tem algo de especial na medida em que seu conteúdo não pode ser ensinado ou aprendido da mesma forma que nas outras disciplinas. É esta singularidade do ensino de filosofia que cria os desafios técnico-conceituais, mas também didáticos e metodológicos, com os quais estamos lidando aqui. Este problema é conhecido desde a antiguidade, por exemplo, quando no diálogo *Ménon* Platão já perguntava se a virtude pode ser ensinada ou aprendida da mesma forma que o conhecimento especializado de um médico. O problema não é que se possam estabelecer regras de comportamento e formular enunciados normativos em todas as áreas possíveis. Todavia, quando se trata de questões sobre o agir corretamente na educação e na pedagogia, não basta formular exigências e regras normativas e querer garantir seu cumprimento, pois é preciso também justificá-las e, ainda, fazê-lo considerando o universo cultural e a experiência de mundo dos alunos. Se nós nos perguntamos pelas razões — se procuramos a razão das coisas —, então caímos imediatamente no âmbito da reflexão filosófica. Neste sentido, quando se trata do agir corretamente, sempre surge a pergunta: “O que devo fazer?”

Na filosofia e nas aulas de filosofia, o principal é ter clareza sobre como lidar com questões que são importantes para a convivência dos seres humanos. O primeiro passo seria tomar os problemas como problemas, investigando os motivos que os tornam um problema, em vez de se apressar querendo apenas oferecer respostas prontas. Assim, o ensino de filosofia deve orientar-se pelos problemas, e isso significa dizer que precisa levar a sério os problemas e as perguntas que os alunos já trazem consigo. Isso significa, em última instância, levá-los a sério em suas próprias questões, como seres que as possuem e que, precisamente por isso, podem pensá-las por si próprios. A experiência mais importante para mim, nestes anos todos de docência, ao ensinar e aprender com os alunos, foi perceber que eles desenvolvem um enorme potencial de pensamento criativo, desde que o professor seja capaz e esteja aberto o suficiente para deixar-lhes o espaço livre para pensar por si mesmos e acompanhá-los responsavelmente.

No entanto, nas escolas e noutras instituições educativas, é frequente que os professores sofram da doença profissional de querer se mostrar como aqueles que já sabem tudo e nem sequer se apercebem do quão pouco sabem realmente e de como não possuem respostas às questões decisivas. Porque, como professor, quando já estão com cabelos grisalhos, geralmente podem sentir-se incomodados em ter que responder às perguntas que os alunos mais novos geralmente fazem, como, por exemplo: “O que é o nada?” “O que é o tempo?” “O que é a vida e como podemos realmente saber se estamos vivendo?”. Nós sabemos que também as crianças procuram dissuadir os adultos sobre questões que estão borbulhando em suas cabeças e que não lhes deixam em paz, em vez de respondê-las. Não é como se os alunos precisassem primeiro aprender filosofia para somente depois poderem filosofar. O currículo básico do Estado de Hessen afirma, por exemplo, o seguinte: “Quando os alunos filosofam, eles se deparam com questões sobre ser humano — o que é e deveria ser a filosofia? O que é o humano? — e lidar com temas fundamentais como o mito, o fim da vida, a fé” (Hessisches Kultusministerium, 2016, p. 10). Não que isso esteja errado, mas não está bem formulado, uma vez que poderia ser expressado simplesmente de outra maneira: se os alunos lidam com as questões sobre o ser humano e os problemas da vida e da fé, entre outros temas, como eles se deparam, ao tratar disso, com questões que tradicionalmente são chamadas de questões filosóficas? Então, eles começam a filosofar não com respostas predeterminadas, prontas, mas com perguntas inteligentes, as quais movimentam, de forma viva, a relação pedagógica entre professores e alunos.

Entrevistadores: Você toca em um ponto decisivo da formação humana, que se refere ao ser humano como um todo e não só a determinadas capacidades suas ou somente a uma fase de sua vida. Tal ponto enfatiza a ideia de que todos os seres humanos são capazes de pensar por conta própria. Neste sentido, o educador desempenha papel insubstituível, uma vez que, sem sua ajuda, o educando corre o risco de não conseguir ir mais adiante e, permanecendo sempre dependente, torna-se prisioneiro fácil de seus grilhões internos e externos. Contudo, o próprio aluno precisa assumir suas responsabilidades como aluno. Vencer os grilhões internos e externos talvez seja o ponto de partida da maioridade. Como vencer grilhões internos como a preguiça e a covardia? Em que sentido ainda é possível uma educação para a maioridade nos dias atuais, considerando o mundo cada vez mais dominado pela digitalização e pela cultura de redes que tendem a fortalecer o pensamento de extrema direita no mundo?

Heinz Eidam: Penso que as redes sociais, por meio das quais a maior parte da comunicação ocorre na atualidade, são altamente ambivalentes. Os movimentos emancipatórios fazem uso delas, assim como as tentativas reacionárias de influenciar a verdade por parte de políticos autocratas e populistas. A imagem que temos de nós mesmos não é apenas refletida nas redes sociais, mas é também fabricada. No final, somos apenas o avatar que se imaginou para sua própria imagem externa. Então, nos tornamos um imaginário que só existe no meio imaginário, no qual toda a

realidade desapareceu em um mundo contínuo de imagens sobre imagens, no qual finalmente desaparecemos. A esse respeito, a “cultura de rede” não é de toda cultura, mas apenas uma rede na qual somos apanhados como todos os outros e, no final, caímos prisioneiros. Sinta-se confortável no *Holodeck* e aproveite o mundo de sombras flutuando pela parede da caverna.

Entrevistadores: Apesar de todas as dificuldades e limites da escola, a sociedade ocidental moderna atribuiu, tendencialmente, um papel importante à escola como lugar do exercício da liberdade e, por isso, como fonte de formação para a maioria. Como se mostra hoje em dia a educação escolar na Alemanha? As escolas alemãs também estão caminhando mais na direção do gerenciamento empresarial? Neste contexto, por que a formação filosófica é importante para a escola?

Heinz Eidam: A educação é indispensável como preparação para a vida (depois da escola) e a correspondente adaptação à sociedade. Mas o ajuste por si só não é suficiente. A formação vai além da mera adaptação porque visa àquilo que faz das pessoas sujeitos de sua própria autodeterminação. Os adultos ajudam as crianças a aprender a andar não apenas para que possam ir aonde eles (os adultos) querem mandá-las, mas também para que no final possam decidir por si mesmas para onde querem ir ou que caminho não deveriam seguir. Precisamente neste sentido, a principal tarefa da escola é também sua tarefa formadora: apoiar crianças e jovens para se tornarem responsáveis e autônomos e, com isso, serem capazes de se transformar em pessoas responsáveis por si e pelos outros. Se essa é a tarefa principal da escola, torna-se importante ter uma disciplina que continue perguntando: “Quem é o ser humano?” Na Alemanha, discute-se se a filosofia deve ser introduzida como disciplina na escola primária. Contudo, ao fazê-lo, teríamos de prestar muita atenção ao que significa tratar de questões filosóficas da perspectiva própria das crianças.⁵

Com base na minha própria experiência de filosofar com crianças, eu iria sugerir que se deixe que as próprias crianças elaborem as aulas com as questões que lhes dizem respeito. Até os pequenos são muito mais espertos do que os grandes costumam pensar. Além disso, a disciplina de filosofia, pelas suas questões, poderia assumir um papel abrangente, que pudesse conectar as diversas disciplinas e promover a formação geral que as disciplinas individuais dificilmente conseguem alcançar por si mesmas. A educação filosófica torna-se importante para as escolas, especialmente para evitar que elas degenerem apenas em curso preparatório para o gerenciamento empresarial. A tendência de ver as escolas apenas como instrumento de interesses sociais e, sobretudo, econômicos, e de direcioná-las para esse fim é um problema que se tem generalizado atualmente, e não apenas na Alemanha. A educação começa quando nós não apenas perguntamos se algo é útil ou lucrativo, mas também quando questionamos para que ela serve, ou seja, sobre sua finalidade intrínseca.

Entrevistadores: O mundo todo parece estar sendo dominado pelo discurso da inovação tecnológica voltada, normalmente, para o sentido empresarial lucrativo. Neste sentido, a educação também deve incluir o discurso da inovação tecnológica? No seu modo de pensar, há possibilidade de tratar o conceito de inovação na perspectiva pedagógico-formativa?

Heinz Eidam: As inovações tecnológicas dificilmente podem ser evitadas. A questão precisa ser sempre para que servem. Os instrumentos digitais e os meios de comunicação social, em particular, já há muito tempo chegaram às escolas. Eu próprio os usei para o ensino à distância durante o *lockdown* do corona. Cabe lembrar que a primeira parte de meu novo livro introdutório ao ensino de filosofia — *Filosofia para todos* — nasceu dos cursos que proferi *online* para turmas do ensino médio na escola

5 O que está pontuando aqui, nesta passagem, é que não se trata do ensino de filosofia “para” alunos, mas sim do ensinar “com” eles. Esta diferença entre “para” e “com” é herdeira da revolução copernicana na maneira de educar, provocada, modernamente, pelo *Emílio* de Rousseau e assumida por Kant, em suas preleções *sobre a pedagogia* (Dalbosco, 2011).

em que eu trabalhava. A conclusão a que chego agora é que a conversa presencial e viva não pode ser substituída pela relação apenas virtual. Neste mesmo contexto, estudos escolares realizados na Finlândia demonstram que os resultados da aprendizagem não melhoraram necessariamente com a utilização de meios digitais. Meu receio é que os meios digitais de ensino e aprendizagem possam dificultar, em vez de promover, o pensamento próprio e responsável (incluindo o dos professores). Diante disso, o desenvolvimento dos meios de comunicação digitais e, especialmente, sua utilização nas escolas terão de ser monitorizados de forma muito cuidadosa e crítica. Aliás, ainda confio mais na inteligência natural do que na inteligência artificial e duvido que seja possível ter discussões sérias com máquinas, por mais inteligentes que estas sejam. Ler livros não possui o propósito de apenas treinar as funções cerebrais, mas, sobretudo, de exercitar a imaginação, a concentração e o pensamento crítico.

Este comentário é suficiente para deixar claro que os avanços técnicos não implicam ou não resultam automaticamente, de forma alguma, em progresso social ou moral, mas, ao contrário, podem produzir instrumentos muito eficientes para dominar as pessoas e controlá-las em suas opiniões. Assim, aprender a usar esses meios de comunicação de forma competente e crítica também precisa fazer parte das aulas escolares e da formação de professores. Os computadores são ferramentas artificiais inteligentes, mas isso não significa dizer que sejam por si mesmos inteligentes. Deste ponto de vista, a competência mediática seria também um aspecto da educação, constituindo, nomeadamente, a capacidade de não se deixar manipular pelos meios de comunicação social.

Entrevistadores: Você poderia dizer algo sobre seu novo livro intitulado *Filosofia para todos que desejam conhecê-la: uma introdução*, que foi publicado recentemente (Eidam, 2024). Com base nele poderia nos responder também: o que significa ensinar filosofia? Segundo o que você pensa, pode ocorrer inovação em filosofia? O que a história da filosofia nos ensina sobre inovação? Por exemplo, Sócrates poderia ser tomado como um mestre inovador?

Heinz Eidam: Pensei esta introdução à filosofia para as escolas (ensino médio) e para os cursos introdutórios na universidade, mas também para aqueles que desejam se aprofundar nas questões da filosofia e em alguns de seus textos centrais. Meu novo livro baseia-se nas questões que Kant concebeu como essenciais para a nossa autocompreensão humana: “O que posso saber?,” “O que devo fazer?,” “O que posso esperar?,” questões que dependem todas, segundo ele, desta última: “Quem é o ser humano?”. Perseguindo tais questões, organizei inicialmente o livro em quatro partes, às quais acrescentei posteriormente uma quinta — “Em que posso acreditar?” —, que reflete questões centrais referentes à relação sempre tensa entre filosofia e religião, conhecimento e fé. Em todas essas partes, mesmo naquelas que podem ser lidas independentemente umas das outras, procurei criar uma ponte entre a Antiguidade e a Modernidade.

Isto me pareceu fazer sentido porque as questões que nos preocupam como seres humanos têm uma história que não deve ser esquecida por razões histórico-filosóficas e não deve ser ignorada por razões sistemáticas. O pensamento também tem sua história, e mesmo as supostas ideias eternas têm um passado. Partindo de textos filosóficos centrais, mas também literários, esta introdução à filosofia tematiza questões para as quais as pessoas já procuravam respostas no passado e ainda procuram hoje: porque não se trata apenas de crianças “que sabem muito pouco para poderem prescindir das questões importantes” (Sagan, s.d. *apud* Hawking, 1993, p. 10).

Durante a época do corona, as aulas de filosofia não puderam mais seguir o ritmo normal. Tudo que antes emergia no diálogo presencial (discussões, perguntas, acréscimos, explicações e conexões entre ideias) tinha que ser compensado, de alguma forma, nos encontros *online*. Tentei fazer isso, em parte, usando textos de leitura mais detalhados, acompanhados de notas e comentários pessoais.

Além disso, selecionei textos que considerava instrutivos (dignos de discussão) e importantes no que diz respeito às respectivas questões e que ainda seriam relativamente fáceis de ler. Esses textos vêm não apenas do campo da filosofia, no sentido mais estrito, mas também da literatura e da poesia (por exemplo, Hesíodo, Gryphius, Goethe, Kleist, Kafka), porque as questões em jogo se tornam mais claras nos textos poéticos e literários do que nos textos filosóficos mais abstratos. As explicações e comentários também contêm, obviamente, minha própria avaliação interpretativa das questões em debate. Claro, os leitores não precisam necessariamente compartilhar de tal avaliação. O que todo leitor precisa fazer em filosofia, como também na vida, é aventurar-se no pensar por conta própria. Se meu livro provocar esta postura reflexiva, penso, então, que terá cumprido em parte seu propósito.

No que diz respeito à questão do que significa ensinar filosofia, partilho do estudioso de filosofia da didática Johannes Rohbeck, o qual considera os três princípios de Immanuel Kant como o “trio fundamental” de todas as máximas didáticas: pensar por si mesmo; colocar-se no lugar do outro durante o diálogo; e, por fim, buscar a coerência consigo mesmo em todos os momentos (Rohbeck, 2022, p. 113). Kant toma o primeiro princípio como um “modo de pensar não coercitivo,” ou seja, de “não ser obrigado a jurar pelas palavras de nenhum professor.” A vantagem que se ganha com o fato de que tanto professor como aluno não precisam acreditar em tudo também cobra um preço especial, de cunho pedagógico-formativo irrecusável, a saber, a necessidade de pensar (e ler) por si mesmo.

O segundo princípio é o do “modo liberal de pensar,” nomeadamente, de “simpatizar com os conceitos dos outros” e isso significa levar a sério as representações, os argumentos e os conceitos de cada um. Caso não se procedesse assim, então não faria mais nenhum sentido discutir uns com os outros. Filosofar não é, pois, apenas a simples troca regulamentada de opiniões e interesses que as pessoas possuem, mas a tentativa séria de justificar dialogicamente, com argumentos, os próprios pontos de vista, ponderando até onde se pode chegar com tal justificativa. O terceiro princípio é o “modo de pensar consistente (consequente),” ou seja, de não se contradizer a si mesmo, de argumentar com coerência e prestar atenção às inconsistências e contradições do seu próprio pensamento e, acima de tudo, dispor-se a descobri-las. Isso é, convenhamos, muito mais fácil de dizer do que praticar.

Entrevistadores: Parece-nos que esses três princípios filosófico-pedagógicos postulados por você possuem longo alcance para a educação escolar. Considerando isso, nós lhe perguntamos: em que sentido tais princípios poderiam ser considerados como experiências formativas inovadoras na escola? De que modo eles sustentam criticamente a relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula?

Heinz Eidam: O mais importante de tudo isso foi e continua sendo, segundo Kant, que cada um tenha a coragem de pensar por si mesmo e de avançar “com os próprios pés no terreno da experiência,” mesmo que inicialmente tal avanço seja “ainda instável” (Kant, 1981, p. 548). Tal reivindicação de responsabilidade do pensar por conta própria Kant toma como “lema” do Iluminismo moderno. Atualmente, as posições do período iluminista e a forma de racionalidade que emergiu delas, nos séculos XIX e XX, caíram em descrédito porque são responsabilizadas pelas catástrofes sociais, políticas, econômicas e ecológicas. Precisamos considerar, no entanto, que Kant compreendeu a razão de maneira mais ampla do que a forma de racionalidade pragmática e economicista e, portanto, reduzida à razão meramente instrumental. Isso se deve ao fato de que, segundo ele, precisamos nos questionar sempre sensatamente: “Do que realmente se trata?” (pergunta posta pela capacidade de julgar) e; “Para onde isso nos conduz realmente?” (pergunta posta pela própria razão). Obviamente, isso precisa ser aplicado à própria filosofia de Kant. O conceito ou a ideia de razão sempre implicou, segundo ele, a responsabilidade pelos próprios pensamentos e ações, por aquilo que se faz ou se deixa de fazer.

Neste sentido, Kant foi certamente um dos grandes inovadores da história da filosofia, tal como Sócrates. O que talvez seja menos novo, no sentido da inovação no campo da filosofia, são as suas questões e problemas, porque não se tornam obsoletos tão rapidamente como alguns gostariam. Quanto mais nós envelhecemos, mais percebemos que as questões que nos preocupam já eram bem mais antigas. Vista pelo viés dessas questões, poder-se-ia compreender, como disse certa vez Whitehead, a história da filosofia como notas de rodapé a Platão. Podemos esclarecê-lo com um exemplo: no diálogo *Eutífron* (10d), surge a questão de saber se o que é bom ou piedoso é bom porque os deuses o amam, ou se, inversamente, os deuses o amam precisamente porque é bom. Até hoje, esta questão leva a disputas religioso-filosóficas e teológicas intermináveis.

Neste sentido, o que há de mais inovador são os pontos de mudança ou de reversão nas questões especificamente filosóficas. Assim, as perguntas éticas e morais sobre o que devemos fazer são concebidas hoje sob uma luz diferente e, acima de tudo, no que se refere a diferentes contextos, precisamos considerar o que é mais importante hoje, aqui e agora, e para onde isso pode possivelmente nos levar. A filosofia foi e continua sendo uma forma de autoconfiança reflexiva e crítica na teoria (conhecimento) e na prática (ação), e isso se aplica, em particular, à própria razão, porque ela e talvez somente ela seja capaz de fazer a autocrítica. Assim, qualquer um que pense, neste sentido, que pode prescindir da razão torna-se facilmente vítima de todos os pregadores do irracionalismo, que fazem seu negócio renunciando à razão e só querem abusar das pessoas para os seus próprios interesses.

Entrevistadores: Sim, estamos de acordo com você sobre a importância de não abrir mão da razão, da argumentação racional e do lugar que a filosofia crítica kantiana ocupa neste projeto. Contudo, parece-nos que sua crítica à razão moderna ainda é muito tímida. Depois de Marx, Freud e Adorno e outros pensadores, não deveríamos pensar em um conceito mais amplo de razão, que possa ir além, até mesmo, daquilo que o próprio Kant pensou? Tal ampliação também não abriria novos horizontes para pensar o próprio conceito de formação humana? Neste sentido, a educação para a maioria não deveria ganhar novas direções?

Heinz Eidam: Kant não escreveu uma crítica à razão moderna, mas uma crítica à razão pura e isso significa uma crítica da razão como tal e, neste sentido, do pensamento que pode determinar-se livremente. Se vocês gostariam de ouvir de mim uma resposta à pergunta acima formulada, teriam que me dizer primeiro o que entendem por “razão moderna” e por um “conceito mais abrangente de razão” e o que significaria tal “expansão.” Se Kant fundamenta a moralidade do ser humano na razão e a elabora na forma de uma lei moral, então eu não saberia como classificar esta lei moral e suas três formulações senão de acordo com as categorias de unidade, multiplicidade e totalidade e não veria como isso poderia ser ainda mais ampliado. Trato deste problema em detalhes no meu novo livro, acima referido. A questão de vocês é, no entanto, sobre como, seguindo Marx, Freud e Adorno, se poderia imaginar a realização da moralidade sob as condições da modernidade — por exemplo, na forma de uma liberdade racional, como Habermas a chama, em seus aspectos sociais, psicológicos e históricos — ou seja, em condições nas quais o ser humano moderno se encontra alienado de si mesmo (Marx), não é senhor em sua própria casa (Freud) e, ainda mais, nem mais a história lhe pertence, uma vez que ela não se apresenta mais como uma realização da liberdade, como pensava Hegel. Trata-se, sim, de um processo que mergulhou novamente, segundo os autores da *Dialética do Esclarecimento*, na barbárie. Adorno e Horkheimer reivindicam, por isso, um segundo esclarecimento, capaz de pensar como se poderia sair das catástrofes históricas e sociais do século XX.

Isso significa, a este respeito, uma expansão das questões com as quais a razão tem de lidar hoje. Contudo, sem uma razão sempre crítica de si mesma, não seremos capazes de

resolver os problemas que temos atualmente e que vemos surgir como problemas ecológicos, econômicos e, conseqüentemente, éticos. As teorias da educação devem continuar enfrentando tais questões, especialmente hoje, como o fez Adorno em suas conferências radiofônicas sobre educação para a maioria (Adorno, 1987). O processo do Esclarecimento não estava completo na época de Kant, como também não o está nos dias atuais. Neste sentido, uma filosofia da educação permanece sempre como filosofia do esclarecimento. A crise climática, pela qual nós, como pessoas, especialmente nos países industrializados, somos responsáveis, provoca outras novas crises. A este respeito, já está passado do momento de as pessoas recuperarem seu bom senso e evitarem, enquanto ainda há tempo, o destino que ameaça sua própria sobrevivência na Terra. Mas só poderão fazê-lo se agirem juntas, em solidariedade, envolvendo o mundo inteiro. Isso seria uma ampliação da razão, já colocada por Kant como meta e como propósito da própria razão humana, a ser alcançada. Contudo, se persistir a infeliz combinação entre ganância, egoísmo e dominação que o próprio Kant criticou, então haverá pouca esperança para o futuro.

Entrevistadores: Nós gostaríamos de retomar o diálogo sobre seu novo livro. Observamos pelo sumário que se trata de uma introdução abrangente, envolvendo vários temas e problemas, com uma feliz combinação, difícil de ser alcançada, entre domínio consistente do discurso filosófico e práxis formativa resultante de longa experiência do ensino de filosofia. Que influências filosóficas foram importantes para escrevê-lo? Em que sentido o conceito crítico de filosofia exercitado na Universidade de Kassel pelos seus professores, especialmente por Ulrich Sonnemann, aparece em seu novo livro?

Heinz Eidam: Se o próprio caminho na filosofia é sempre “instável” no início porque sentimos fraqueza nos joelhos por causa das dificuldades que vão surgindo, então ficamos muito gratos pela ajuda que obtemos, sobretudo, quando tal ajuda é feita de maneira formativa. O apoio que recebemos define sempre o rumo, embora sejamos nós que no fim das contas precisemos decidir a direção a dar para nossas ações e o caminho a tomar. No meu caso, sou muito grato, particularmente, aos meus professores de filosofia por permitirem que seus alunos pudessem encontrar e seguir seus próprios caminhos. Gostaria de mencionar aqui, especialmente, Ulrich Sonnemann, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik e Hans Georg Flickinger. Sonnemann foi meu orientador de doutorado; habilitei-me com Wolfdietrich Schmied-Kowarzik e, com Hans Georg Flickinger, aprendi a ver o mundo de outra perspectiva, sob o olhar de um outro país e continente. Todos os três são, de certo modo, representantes da teoria crítica: Flickinger no que se refere à hermenêutica crítica, capaz de interpretar Hans-Georg Gadamer de tal maneira a torná-lo independente da influência de Martin Heidegger; Schmied-Kowarzik, na perspectiva da teoria crítica da práxis social; e, por fim, Sonnemann, no que diz respeito à sua antropologia crítica, que problematiza o direito que todo o ser humano possui de se autodeterminar.

Sob esse aspecto, a principal obra de Sonnemann, publicada em 1969, intitula-se *Antropologia Negativa*. Eu a li na época não porque achei o título interessante (não o havia entendido), mas porque fiquei muito fascinado pelo subtítulo: “Estudos preliminares sobre sabotagem do destino”. De fato, um objetivo, senão o principal, da filosofia de Sonnemann consiste no seguinte: investigar os motivos que tornam as próprias ações humanas repetidamente prisioneiras de constrangimentos (coerções), dos quais não podem mais escapar e, por isso, aceitam-nos como obra do destino imposta de fora. Sonnemann compartilhou este motivo com os autores da *Dialética do Esclarecimento*, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Cabe lembrar, neste momento, que ele foi amigo pessoal de Adorno, o qual referenciou o próprio nome do Sonnemann no prefácio de sua obra *Dialética Negativa*. Assim afirma Adorno:

“Ulrich Sonnemann trabalha em um livro, cujo título deve se chamar *Antropologia Negativa*. Não sabíamos antes, nem ele e nem eu, sobre algo deste comum acordo, que indica para a coerção na coisa mesma” (Adorno, 1983, p. 11).

O conceito crítico de filosofia de Sonnemann também desempenha papel importante no meu livro, na medida em que ele considera a espontaneidade como conceito central do ser humano. Sonnemann o toma menos no sentido sistemático, como acontece em Kant, do que no sentido fenomenológico, pragmático e, acima de tudo, político. Ele sempre entendeu a filosofia como forma prática de pensar, especialmente quando a situação exige intervenção para evitar a destruição iminente. Se o destino é, na verdade, apenas mais uma palavra para expressar o fato de que as pessoas são privadas do seu próprio futuro, então “sabotagem do destino” significa deixar às pessoas o futuro como possibilidade aberta, no qual elas ainda podem se autodeterminar. E, talvez, não apenas as questões da “história”, mas também as questões da filosofia em geral devam ser “vistas na perspectiva das crianças” (Sonnemann, 1981, p. 13). Isso porque as crianças crescem em qualquer lugar “neste globo” (Kant, 1981, p. 354) e têm o direito, com seu nascimento, a um futuro que não é mais só nosso e também nem mais só das gerações passadas.

Tendo em conta os problemas que hoje se transformam cada vez mais em crises globais e planetárias, há a necessidade de solidariedade e de práticas comuns entre aqueles a quem Kant chamou enfaticamente de cidadãos do mundo. Como parece atualmente, se os problemas e conflitos do mundo levam as pessoas a duvidarem seriamente da razão e de seu próprio bom senso, então surge, inversamente, o perigo da irracionalidade. Trata-se aí de uma nova irracionalidade e, com ela, do surgimento de líderes autocratas narcisistas, que levantam suas armas para o alto e, ignorando simplesmente a responsabilidade de autocritica das próprias religiões, transformam-nas em puro fanatismo. Se quisermos resolver os problemas atuais e lidar com as crises que se aproximam, teremos de procurar conjuntamente soluções sensatas, em âmbito mundial e em solidariedade. Se o sono da razão dá origem a monstros, o sono da fé faz brotar demônios. Nós devemos aos nossos filhos e às novas gerações a preservação de um mundo no qual valha a pena viver. Então, também neste sentido, a filosofia é pedagogia, ou seja, teoria da formação humana no sentido mais amplo possível.

Entrevistadores: Temos conversado com frequência sobre a cultura brasileira, incluindo nela a tradição pedagógica brasileira. Você nos relatou que na época de estudante leu a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Posteriormente, oferecemos juntos, no ano de 2004, um seminário sobre essa obra na Universidade de Kassel, do qual resultou um ensaio, publicado em português (Dalbosco e Eidam, 2007). O que você poderia dizer sobre a atualidade de uma teoria crítica da educação que se ocupa em pensar as situações de opressão dos seres humanos em contextos sociais marcados pela injustiça social? Ainda faz sentido uma pedagogia do oprimido?

Heinz Eidam: Segundo Paulo Freire, a praticidade da razão é o diálogo. E o diálogo é o oposto de tratar os outros com condescendência. Uma teoria educacional crítica precisa abordar tais situações de opressão de pessoas em contextos sociais e culturais específicos. Enquanto existirem tais situações, a teoria educacional não pode recuar para uma torre de marfim pedagógica e apenas pensar a educação para os que estão em melhor situação. Educação significa que as pessoas, apoiadas pelos seus educadores, em última análise, devem e só podem compreender o que significa ser humano e o que a humanidade realmente significa num sentido ético e moral. É o resultado da sua própria reflexão, tomando consciência de si e de sua situação. É o resultado, como o próprio Freire insistiu, de sua conscientização. Referindo-se a Sartre, ele enfatiza que a educação como prática de liberdade afeta as relações das pessoas entre si e delas com o mundo e sua realidade. Segundo penso, não existe relação consigo mesmo sem relação com o mundo, nem autocompreensão sem a compreensão dos

outros e do mundo. Não nos compreendemos a menos que também compreendamos o mundo, e não compreendemos o mundo a menos que também compreendamos a nós mesmos e aos outros. Por isso, o processo de educação está sempre inserido nesta relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Essa compreensão não é possível sem a linguagem. Mas a linguagem não significa apenas ser capaz de falar, significa também escutar e encontrar a própria linguagem e ser capaz de expressar os próprios pensamentos em palavras. Nós nunca pensamos apenas por nós mesmos, mas sempre em relação aos outros e tendo os outros em mente. Para Kant, a linguagem era um pensamento prático (aplicado), que é capaz de se colocar na situação do outro e, neste sentido, torna-se dialógico. Seria um mal-entendido imaginar a razão monologicamente, como falar contra uma parede. Por isso, a razão é uma linguagem experienciada que também se torna concreta quando falamos. Porque a liberdade das pessoas também é tirada ao roubar-lhes a língua, a tarefa da educação é sempre educar sobre a língua como o próprio discurso, que não pode ser tirado por manipuladores e populistas que simplificam e distorcem tudo. No que diz respeito às redes sociais de hoje, a teoria educacional de Freire ainda é relevante, porque a opressão hoje assume a forma de manipulação da formação de opinião.

Entrevistadores: A filosofia crítica de Immanuel Kant é uma de suas bases filosóficas, e sobre ela você escreveu seu trabalho de habilitação. Este ano comemoramos os 300 anos de nascimento de Kant, ocorrendo muitos eventos sobre seu pensamento na Alemanha e no mundo todo. O que mais lhe chama atenção no pensamento crítico kantiano e que tem repercussão filosófico-educacional importante? Por que Kant permanece um pensador atual?

Heinz Eidam: Kant, como outros pensadores, é filho de seu tempo, e, se alguém o criticar pelo que hoje entendemos serem formulações racistas, então está certo em fazê-lo. No entanto, sublinho, e com maior ênfase, que sua filosofia problematiza um conceito de ser humano que permite pensar na igualdade de todas as pessoas como pessoas, apesar de todas as diferenças naturais e circunstâncias histórico-culturais. Isso significa que cada pessoa tem um valor absoluto que não pode ser relativizado por nada e, principalmente, por nenhum fenômeno social e político distorcido. Esse valor absoluto tem sido chamado de dignidade humana desde Kant. Só reconhecendo esta igualdade entre todas as pessoas é que poderemos respeitá-las como seres humanos, porque nos tornamos capazes de reconhecer a pluralidade e respeitar as diferenças. O respeito mútuo pelo ser humano em sua dignidade é o pré-requisito para que as pessoas, por mais diferentes que sejam, possam viver juntas, em paz neste mundo e sem medo de serem diferentes (Adorno, 1987). Essa ideia me fascina em Kant e é por isso que eu o considero como pensador atualmente relevante.

BREVE CONSIDERAÇÃO CONCLUSIVA

O trabalho foi pensado inicialmente como uma entrevista orientada por questões prévias. Logo se transformou em um ensaio-entrevista, impulsionado, sobretudo, pelo diálogo presencial vivo, que fez nascer novas outras perguntas, as quais, por sua vez, conduziram a novas respostas. Como perguntar e responder são capacidades humanas movidas pelo diálogo inconcluso, boas respostas são aquelas que conduzem a novas perguntas. Por isso, gostaríamos de concluir, provisoriamente, após este processo dialógico, retendo a ideia de que experiências formativas inovadoras na escola dependem de um duplo aspecto: do diálogo crítico com a tradição intelectual passada e da abertura pedagógica ao novo que irrompe espontaneamente e que quer encontra seu lugar no mundo.

A dialética entre pergunta e resposta nos mostrou que questões atuais, tidas como novas, normalmente são mais antigas do que inicialmente poderíamos imaginar. Desse modo, inovação

implica dialogar com suas próprias raízes e com as transformações que ela foi sofrendo ao longo do tempo, procurando reter delas o que é indispensável, até mesmo para pensar a própria colonização neoliberal que a escola sofre, destituindo-a de suas finalidades intrínsecas. Por isso, retomar a ideia de escola como tempo livre (*Skholé* e *Ótium*) mostrou-se um ponto alto de nosso ensaio-entrevista. Tal retomada pretende devolver à escola, reflexivamente, o que é nuclear em sua tarefa formativa, possibilitando reposicionar a própria forma da gestão escolar e a relação pedagógico-formativa entre professor e aluno. Isso conduz ao segundo aspecto que destacamos de nosso ensaio-entrevista.

É a escola como tempo livre que possibilita a revolução copernicana na maneira de educar: não é o aluno que deve girar ao redor do professor, ouvindo-o passivamente. Tal forma de educação passiva não conduz à liberdade, pois mantém o aluno na condição servil e, quando ele dela se liberta, torna-se tendencialmente mais opressor do que seus próprios opressores. A experiência formativa escolar torna-se inovadora quando o professor parte da experiência cultural de mundo de seu aluno e, ouvindo o que ele tem a lhe dizer, sabe sopesar o que precisa ser preservado do diálogo entre ambos e, sobretudo, o que precisa ser modificado. Inovação tem a ver aí, então, com a capacidade de escuta recíproca entre ambos, balizada pela inevitável tensão entre o conteúdo trazido pelo professor — todo professor tem a missão primeira de ensinar — e a experiência de mundo do aluno, cuja missão consiste também em ensinar na medida em que aprende adequadamente. Em síntese, parafraseando a metáfora kantiana, sem considerar a experiência de mundo, o conteúdo (conceito) do professor torna-se vazio, e, sem o conteúdo do professor, as experiências de mundo (intuições) do aluno tornam-se cegas.

Para concluir, os dois aspectos acima destacados possuem mais chance de ocorrer no âmbito da educação escolar, quando ela consegue compreender inovação como formação. Tal educação possui clareza, tanto do ponto de vista da gestão escolar como da práxis pedagógica do professor, que inovação, ao contrário de significar a facilitação da aprendizagem ou centrá-la, predominantemente, nas mídias digitais, pressupõe o exercício reflexivo, no qual o diálogo presencial vivo se coloca como aspecto fundamental da relação entre professor e aluno. Neste sentido, o humano da relação pedagógica que repousa na troca de olhares, nos gestos corporais e na entonação da voz é o que impulsiona a escuta e o falar com sentido, exigindo a presença viva um do outro, tanto do professor como do aluno. Isso nos leva a pensar que, do ponto de vista pedagógico-formativo, a indispensável inovação, seja das pedagogias ativas, seja das tecnológicas, precisa estar a serviço da formação ampla das novas gerações, e não o contrário.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao PPGEDU/UPF, especialmente ao Grupo de Pesquisa Formação Humana e ao Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE), por terem fomentado muitas das ideias contidas neste ensaio-entrevista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- ADORNO, Theodor W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- AGOSTINHO. **Bekenntnisse**. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag; Artemis & Winkler Verlag, 2004.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Ding an sich und Erscheinung**. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Educação e maioridade em Kant**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Cata Piccolo Viero (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora UnB, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CASAGRANDA, Edison Alencar; TAUCHEN, Jair; DARROZ, Luiz Marcelo (org.). **Universidade formadora**: Festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Fundação Fenix, 2024.

DILTHEY, Wilhelm. **Gesammelte Schriften, Band 9: Pädagogik**. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961.

EIDAM, Heinz. **Dasein und Bestimmung**. Kants Grund-Problem. Berlin/Nova York: Walter de Gruyter, 2000.

EIDAM, Heinz. Filosofia na escola: Onde mais o seria senão? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e273563, 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.273563>

EIDAM, Heinz. **Philosophie für alle, die es wissen wollen**. Eine Einführung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Hermenêutica filosófica e formação humana**: uma simbiose indissolúvel. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Cata Piccolo Viero (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora UnB, 2023, p. 59-81.

GRONDIN, Jean (org.). **Gadamer Lesebuch**. Tübingen: Mohr Siebek, 1997.

HAWKING, Stephen W. **Eine kurze Geschichte der Zeit**. Die Suche nach der Urkraft des Universums. Hamburgo: Rowohlt Verlag, 1993.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. **Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe**. Wiesbaden, 2016. Disponível em: <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-phi.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

KANT, Immanuel. **Anthropologie in pragmatischer Hinsicht**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. Einleitung. *In*: RUBEN, Peter (org.). **Philosophie und Mathematik**. Teubner Verlagsgesellschaft Leipzig, 1976.

ROHBECK, Johannes. Rückblick auf 50 Jahre Didaktik der Philosophie. Erinnerungen eines Fachdidaktikers. **Information Philosophie**, n. 3/4, 2022.

SONNEMANN, Ulrich. **Negative Anthropologie**. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

SONNEMANN, Ulrich. **Tunnelstiche**. Reden, Aufzeichnungen und Essays. Frankfurt am Main: Syndikat, 1987.

Como citar este artigo: EIDAM, Heinz; DALBOSCO, Claudio Almir; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Para que ainda formação? Reflexões sobre o ensino de filosofia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300133, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300133>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal 2023, processo 404779/2023-9, e Bolsa Produtividade em Pesquisa a Claudio A. Dalbosco.

Declaração de disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Revisão e Edição: Eidam, H.; Dalbosco, C. A.; Devechi, C. P. V. Escrita – Primeira Redação: Dalbosco, C. A.

SOBRE OS AUTORES

EIDAM HEINZ é doutor e livre-docente pela Universidade de Kassel (Alemanha). Professor na Universidade de Kassel e na Schwalmgymnasium Treysa (Alemanha).

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO é doutor em Filosofia pela Universität Kassel (Alemanha). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF).

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Recebido em 19 de julho de 2024

Revisado em 9 de dezembro de 2024

Aprovado em 17 de dezembro de 2024

Editora responsável: Edla Eggert  <https://orcid.org/0000-0002-1980-7053>