

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

**DIÁLOGO COM
EDUCADORES**

Os clássicos e a educação atual: entrevista com Rainer Bolle

Cláudio Almir Dalbosco*

Odair Neitzel**

Introdução

A *Revista Espaço Pedagógico* (REP), no presente dossiê sobre o pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, oferece aos leitores uma entrevista com o prof. dr. Reiner Bolle, o qual é nada mais nada menos do que o atual presidente da prestigiosa Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*). Com sede na Alemanha, a referida sociedade desenvolve amplas atividades acadêmicas e científicas sobre esse autor clássico da pedagogia alemã.¹

Reiner Bolle estudou teologia católica, pedagogia e filosofia para professor ginasial na Universidade de Münster, onde também se doutorou em 1988. Na condição de professor assistente na Universidade de Hamburgo, escreveu seu trabalho de habilitação sobre Jean-Jacques Rousseau, do qual resultou o livro *Jean-Jacques Rousseau*. O princípio da perfectibilidade do ser humano pela *Eduktion* e a pergunta pela conexão entre liberdade, felicidade e identidade (*Jean-Jacques Rousseau*. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Eduktion und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität). Depois de muitos anos de atividade como professor na escola Sophie-Barat (Sophie-Barat-Schule), assume vaga de concurso em 2002 na Pädagogische Hochschule Karlsruhe, como professor de Pedagogia Geral, disciplina que ainda ministra até hoje. Além de presidir a Sociedade Internacional Herbart, o prof. Bolle possui uma vasta publicação acadêmica em livros, capítulos de livros e ensaios em periódicos nacionais e internacionais. Cabe destaque, dentre sua produção científica, além do referido livro sobre Rousseau, também para a obra por ele organizada em parceria com Gabriele

Recebido em: 13/12/2021 – Aprovado em: 13/12/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.13254>

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3408-2975>. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

** Doutor em Educação (UPF/Universität Kassel). Professor Adjunto na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia (PPGE/PPGFIL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149>. E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

Weigang, intitulada *Johann Friedrich Herbart 1806-2006. 200 anos da Pedagogia Geral. Impulsos histórico-efetuais (Johann Friedrich Herbart – 1806-2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse)*. Participam desta coletânea, como autores de capítulo, grandes especialistas internacionais do pensamento de Herbart, entre os quais, Klaus Prange e Rotraud Coriand.²

Elaboramos as perguntas inicialmente em alemão e as enviamos ao prof. Bolle, via correio eletrônico, no dia 26 de janeiro de 2021, o qual nos retornou, também eletronicamente, em 7 de abril de 2021. Na sequência, procedemos com a tradução da entrevista e, posteriormente, fizemos-lhe novas consultas de esclarecimento. É preciso salientar, contudo, que o primeiro contato com o referido entrevistado ocorreu pessoalmente, ainda em janeiro de 2015, quando um dos entrevistadores, Cláudio Almir Dalbosco, proferiu conferência sobre Jean-Jacques Rousseau na Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Alemanha), contando com a prestigiosa presença do próprio prof. Bolle. Depois disso, os vínculos continuaram por meio da Internationale Herbart Gesellschaft, com acesso frequente à sua vasta produção científica.³

A entrevista abre um leque de temas educacionais, revelando ao leitor alguns aspectos da cultura pedagógica alemã, e mostra o perfil de um professor pesquisador que consegue traduzir formativamente, para as novas gerações de estudantes, a importância de estudar os clássicos. De sua ocupação de décadas com dois grandes pensadores da tradição pedagógica ocidental, resulta uma visão aprofundada de aspectos nucleares da educação. Sua interpretação de Rousseau permite resgatar o sentido originário emancipador inerente à *Bildung* alemã, uma vez que o genebrino apresentou a compreensão crítica da condição humana em sua historicidade e sua sociabilidade, que influenciaram, entre outros, autores como Kant, Herder, Humboldt e o próprio Herbart. De outra parte, os estudos minuciosos que Bolle faz de Herbart revelam o sentido formativo inerente ao ensino que serve como crítica ao reducionismo cada vez mais crescente das questões educacionais amplas à linguagem da aprendizagem dominada por competências e habilidades. Em síntese, educandos e educadores encontrarão nesta entrevista muitos impulsos teóricos para continuar pensando questões formativas indispensáveis para um mundo melhor.

Entrevista

REP: Prof. Dr. Rainer Bolle, poderia nos falar sobre alguns aspectos de sua biografia: sobre sua infância e seus primeiros estudos? Por que você escolheu a pedagogia sistemática e a educação como campos de investigação e ocupação profissional? Quais foram suas influências intelectuais mais importantes?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Acredito que sempre tive curiosidade. Eu queria saber tudo o que era possível. Muitas vezes, coisas que as pessoas preferiam não me contar, de modo que minha curiosidade não era raramente julgada como irritante. Subjetivamente, percebo que a minha educação foi bastante rigorosa e sustentada na obediência e no funcionamento ordenado. Não se tratava de autonomia, pensamento independente, questionamento crítico. Eu também não vivenciei isso na escola. Eu não era um mau aluno e por muito tempo respondi “sim” à pergunta se eu gostava de ir à escola. Isso pode ter sido o caso no início, mas, já nas 7^a a 10^a classes, esse não era mais o caso. Isto, no entanto, se alterou novamente devido ao fato de que, na escola secundária, na 11^a classe, dois anos e meio antes da conclusão no ensino médio (*Abitur*), eu mudei novamente de curso e encontrei professores que, a meu ver, eram de alguma forma mais “humanos”, mais acessíveis e, em alguns aspectos, também mais “críticos”. Associei minhas mais belas experiências escolares a este tempo antes da conclusão do ensino médio.

Nessa época, eu queria realmente entrar para a polícia, depois de me formar no ensino médio. Quem sabe, então, o que teria sido de mim?! Que não tenha chegado a isso, devo, na verdade, mais a um amigo que conheci durante esse tempo no ensino médio, mas que não frequentava a escola. Nós conhecemos porque ele havia reprovado de ano na escola técnica em sua cidade natal e, portanto, fez um curso como mecânico de precisão em minha cidade natal. O que meus pais e doze anos de escola foram menos capazes de fazer, eu experimentei em muitas conversas sobre Deus e o mundo com ele. Por sugestão dele, comecei a questionar as coisas, a acertar contas com várias coisas que eu tinha tomado como certas, a reorganizar completamente minha vida. É claro que isto não aconteceu de um dia para o outro, mas certamente foi muito mais rápido então do que se tivesse que acontecer hoje, em uma idade avançada. Um dos resultados deste enfrentamento na época, auxiliado por outros eventos, foi que eu não entrei para a polícia e, em vez disso, me formei como professor.

No início, a reivindicação pedagógica associada a ela ainda não estava tanto em primeiro plano. Eu havia escolhido as disciplinas de “Teologia Católica” e “Filosofia”, e, acima de tudo, a teologia era meu principal interesse. Eu poderia ter acabado me tornando um padre se não tivesse encontrado uma namorada pouco tempo depois, que não gostou nada da ideia e me convenceu a casar e ter filhos. Tudo isso foi então ainda durante o tempo da universidade, onde houve um grande ceticismo, pelo menos na casa de meus pais, de que aqui provavelmente a ordem correta não foi mantida. Porque se determinava: primeiro estudar, depois garantir um emprego e finalmente seria a hora de começar uma família. Talvez não seja sem importância mencionar que não cumpri esta ordem, ainda mais em um momento em que foi feito o anúncio claro de que, após a formatura, ainda seria possível fazer um estágio, mas não mais na profissão de professor. Houve um congelamento das admissões nas escolas. Hoje, com tal perspectiva, quase todos provavelmente interromperiam seu curso de formação de professor e fariam outra coisa, porque estudar como mero meio não pode mais cumprir seu propósito. Comigo foi diferente! Mas de longe não só comigo. Naquela época, não houve êxodo em massa do curso de formação de professores. O estudo foi também um fim em si mesmo, um lugar de debate, de liberdade, como eu nunca havia experimentado antes, uma oportunidade para uma verdadeira formação.

É assim que eu classificaria isso hoje. Minha nova situação familiar – tornei-me pai pela primeira vez aos 20 anos e pela segunda vez aos 22 – até encorajou-me a me concentrar mais na pedagogia. Porque aqui, também, havia muito “trabalho”. Escolhi então a pedagogia como um segundo tema. A filosofia tornou-se, assim, o terceiro tema. Mas, de alguma forma, essa inclinação se alargou junto com a necessidade de olhar para as conexões entre as áreas de conhecimento. No final – depois de conhecer, nesse caminho, Dietrich Benner –, isto levou ao tema da minha dissertação sobre *Educação Religiosa e Ética na Prússia*, que era principalmente sobre o processamento de conexões e tensões entre teologia, educação, ética e política. O doutorado também me deu a oportunidade de conciliar pelo menos dois anos de licença da profissão docente. Depois disso, tive a sorte de conseguir imediatamente um cargo de assistente universitário na Universidade de Hamburgo. A posição estava focada na educação religiosa, mas ao mesmo tempo me ofereceu a oportunidade de me habilitar na educação geral. Esse foi então meu trabalho em J. J. Rousseau. E, após meu tempo como assistente, a situação de contratação na escola encontrou um período mais favorável, e nesse meio fui para Hamburgo, para participar da seleção, e imediatamente assumi como professor. Minha escola era

uma escola particular católica em Hamburgo. Lá, é claro, eu ensinava principalmente religião, mas eu também tive a oportunidade de ensinar filosofia e até pedagogia no ensino médio, que normalmente não é uma disciplina no ensino médio, de uma escola geral em Hamburgo. Com a chamada para a *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, em julho de 2002, terminou meu tempo na Escola Sophie Barat, em Hamburgo.

REP: Um interesse de sua variada e ampla trajetória intelectual é sempre a educação em uma perspectiva clássica. Nesse contexto, você já lidou com vários autores. O que você pensa sobre o papel dos clássicos na educação das novas gerações?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Já apresentei sobre os antecedentes biográficos que me levaram à pedagogia. O fato de os clássicos terem sido capazes de assumir um papel particularmente importante do meu interesse pela pedagogia se deve, naturalmente, a vários fatores. Pessoalmente, a impressão que Dietrich Benner e Herwig Blankertz deixaram em mim, durante meus estudos, certamente desempenhou um papel importante. Os clássicos puderam ganhar importância crescente para mim, quando ficou claro que, na fase decisiva da transição para a sociedade burguesa do século XVIII para o XIX, eles fizeram a seguinte pergunta e a responderam de forma construtiva e bastante coerente: o que significa, para o modo como nos ocupamos com as novas gerações, se elas não devem ser simplesmente treinadas para atender padrões sociais pré-definidos, mas ser educadas para a autonomia, para a livre, auto e codeterminação e para a responsabilidade social?

Enquanto a pesquisa empírico-analítica, que hoje domina a ciência educacional, tem a tendência de querer apenas determinar o que parece estar acontecendo na educação, sem poder esclarecer teórica e coerentemente a partir da mera prática o que deve ser feito em seu lugar, a pedagogia clássica criou pelo menos bases importantes para isso, para poder pensar sobre essas questões repetidamente, no sentido de uma solução construtiva. Os clássicos não nos dizem simplesmente, em termos concretos, o que devemos fazer, mas nos encorajam a sermos capazes de perceber o que é pedagogicamente decisivo e, com base nisso, obter uma orientação em termos de teoria da ação quando assumimos responsabilidade pedagógica.

REP: Você trabalhou intensamente com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e também escreveu um livro importante sobre ele. Qual é o seu interesse neste autor? O que você considera central no conceito de educação de Rousseau? Como

você interpreta o princípio da perfectibilidade humana através da educação de Rousseau?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Tenho dedicado bastante tempo de minha vida aos escritos de Rousseau. Originalmente, o tema da perfectibilidade humana através da Educação era mais amplo. Vários rascunhos clássicos deveriam ser discutidos aqui. Eu queria começar com Rousseau, mas depois quanto mais eu olhava para suas obras completas, mais ele ficava comigo. Fiquei fascinado acima de tudo pela imensidão de seu círculo de pensamento. Muitos têm considerado Rousseau como um autor contraditório, mas a maioria dessas contradições poderia ser bem tratada histórica e hermeneuticamente - se fosse possível classificá-las em termos de história de vida e colocá-la em conexão com o respectivo círculo de destinatários.

Na terceira edição de meu escrito de habilitação (BOLLE, 2002), que não foi publicada por acaso no ano de Rousseau 2012 (300º aniversário, 250 anos do *Emile e Contrato Social*), substituí o termo *Erziehungsbegriff* no título pelo termo *Eduktion*. Este termo não deve ser confundido com o conceito de educação, que tem seu equivalente em inglês, francês, espanhol e português, que é sempre traduzido para o alemão como *Erziehung*. A *Eduktion*, por outro lado, é em princípio um novo termo e deve ser distinguida da educação (*Erziehung*). O pano de fundo disto é que os dois termos pedagógicos básicos tradicionais em alemão, *Bildung* e *Erziehung*, desempenham um papel diferente na história da emancipação burguesa. Embora o conceito de formação (*Bildung*) em sua tradição do neo-humanismo não possa ser traduzido de forma adequada para outra língua, por outro lado, sua orientação é fundamentalmente emancipatória. A formação liberta o homem para si mesmo e o conecta com a “humanidade”.

O conceito de educação, por outro lado, tem uma história mais longa, que é bastante ambivalente. O termo educação tem sido frequentemente mal utilizado e continua a ser mal utilizado diariamente, com o sentido de treinar pessoas, para “puxá-las” para caminhos pré-determinados, para, simplesmente, adaptá-las acriticamente às diretrizes da sociedade, para transformar adolescentes em meros objetos de educação. E, em minha percepção, o próprio conceito de educação não se defende o suficiente contra este abuso, parece justificar aqueles que o utilizam desta forma. Consequentemente, a “educação” é usada com tanta frequência e em quase todos os lugares. Parece que não se pode evitar...

Os clássicos da pedagogia têm uma compreensão diferente da educação, uma compreensão que inclui o adolescente em seu desenvolvimento, leva-o à responsa-

bilidade e não simplesmente exerce uma determinação sobre ele. Mas os clássicos não mudaram o termo e, portanto, deve-se ter um interesse quase filosófico na questão da educação, deve-se ser capaz de lidar de forma muito crítica com a prática educacional convencional, para poder detectar as diferenças – com o mesmo conceito – com precisão.

Meu orientador de doutorado, Dietrich Benner, fala aqui da distinção entre educação “afirmativa” e “não afirmativa”. Preferi, então, falar de *Eduktion* ao invés de “educação não afirmativa” e deixar o termo *Erziehung* para aqueles que querem “puxar” seus filhos em uma direção muito específica, de acordo com determinadas normas, que não levam a criança à autonomia, mas praticam a tutela permanente.

A *Eduktion*, por outro lado, não deriva da palavra latina *educare*, mas de *educere* ou *exducere*, que significa conduzir para fora. Aqui, estou preocupado com um “ato de libertação” ou “caminho de libertação” dos “grilhões da infância” para a educação. A educação está, portanto, “levando à educação”, à educação no sentido mais abrangente possível. A associação de “liderança” está orientada para a alegoria de Platão sobre a caverna, que enfatiza particularmente o aspecto da libertação.

É precisamente este tipo de compreensão de educação que tenho notado nos clássicos da pedagogia, embora, como eu disse, eles não falavam de *Eduktion*, mas, precisamente, de *Erziehung*; Rousseau falou então de *éducation*. Até agora, porém, ainda não consegui me afirmar com meu novo conceito.

É claro que, apesar de toda a diferenciação conceitual, tenho o problema que meus colegas muitas vezes chamam a si mesmos de pesquisadores da educação e, ao fazerem isso – e que também é o que eles de fato fazem! – estão mais preocupados academicamente com a problemática da má condução da ação pedagógica do que com as possibilidades e perspectivas alternativas da pedagogia clássica.

Meu livro de Rousseau, em sua terceira edição, ofereceu-me assim a oportunidade de incorporar meu entendimento sobre educação na interpretação da pedagogia de Rousseau.

Com relação ao problema da perfectibilidade, é digno de nota que Rousseau, como autor do pensamento francês, não possui o termo alemão *Bildung*, mas ele usa, em vez disso, de forma muito específica, o conceito de capacidade de perfectibilidade, que em alemão pode ser traduzido como *Vervollkommnungsfähigkeit*, que em certos aspectos também está muito próximo do conceito alemão de formação. E o ponto aqui é que Rousseau, no seu *Segundo Discurso*, identifica esta perfectibilidade, juntamente com a liberdade, como características essenciais da natureza humana. Assim, a supressão não só da liberdade, mas também da capacidade de

se aperfeiçoar é, ao mesmo tempo, a supressão do humano. Esta supressão descreve assim um caminho de autoalienação. E isto poderia ter, ao mesmo tempo, o possível efeito colateral de mostrar também que é contra a natureza humana deixar-se reprimir. E só por esta razão não devemos ficar tão surpresos se os chamados representantes e especialistas da “educação” falham tão frequentemente com exatamente esta educação, alcançando exatamente algo diferente do que eles realmente queriam alcançar.

REP: Você também trabalhou intensamente com o pensamento de Johann Friedrich Herbart, que também é um clássico no campo da teoria e filosofia da educação. No momento, você é o presidente da Sociedade Internacional Herbart e está no processo de organização da conferência sobre Herbart, que será realizada na Universidade de Budapeste. Por que Herbart se tornou um clássico e qual seria sua atualidade? O que significa ensino educativo (*erziende Unterricht*) em Herbart e de que forma é um conceito crítico contra a pedagogia da competência? Você pode nos dizer algo sobre a Sociedade Internacional Herbart e suas publicações?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Estou envolvido com Rousseau desde aproximadamente 1980 e com Herbart desde 1983. Embora eu estivesse entusiasmado com Rousseau desde o início, demorou um pouco mais com Herbart. Meu primeiro ponto de contato foi a psicologia de Herbart, depois a pedagogia e a filosofia prática. Apesar de minha participação na publicação de uma edição resumida da pedagogia do jovem Herbart por Dietrich Benner, Herbart ainda não era de interesse principal durante a época de minha tese (1985-1988). Na fase da habilitação, ele no mínimo ajudou a me levar a um outro pensamento de Rousseau, a trazer este para um ponto melhor.

Há uma expressão proferida pelo neokantiano Paul Natorp afirmando que Herbart foi o melhor pedagogo entre os filósofos e o maior filósofo entre os pedagogos. Isto diz muito e não quero contradizê-lo, como se eu pudesse apresentar um contraexemplo. Talvez outros possam. Meu entusiasmo por Herbart basicamente só começou com a fase de docência na universidade, na qual eu retomei a maior parte de seus escritos de forma ainda mais completa e abrangente. Em 2006 – 200 anos da pedagogia geral de Herbart –, tentei abrir um simpósio de Herbart em Karlsruhe, mas tive que o cancelar devido à falta de inscrições. Um efeito colateral desta ação foi, no entanto, porque havia um grande número de oradores, que a publicação planejada ainda pode ter lugar (BOLLE; WEIGAND, 2007). Um segun-

do efeito colateral importante foi o contato que fiz com a Sociedade Internacional Herbart (*Internationale Herbart Gesellschaft*). No mesmo ano, tornei-me membro. Em 2015, consegui trazer a conferência bienal da sociedade para a *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*. Desde então, fiz parte da diretoria e, em 2017, fui eleito presidente em Paris.

Este ano, a reunião está programada para acontecer em Budapeste. Na verdade, já deveria ter acontecido lá em março, mas teve que ser adiada para o outono por causa da crise da pandemia da Covid-19. Talvez tenhamos que adiar novamente até a primavera de 2022. A própria diretoria é, grosso modo, responsável pela coordenação geral dos membros da associação. Mas o trabalho de organização decisivo é feito pelos responsáveis no local, que também são sempre membros da associação.

A resposta à pergunta por que Herbart pode ser corretamente chamado de um clássico da pedagogia, já indiquei em um primeiro passo com minha referência ao julgamento de Natorp. Herbart está entre os que cumprem os critérios de ter concebido uma pedagogia não afirmativa, conseguindo fazer isso muito sistematicamente. Também é bem-sucedido na integração da ética e da psicologia, que, ao contrário de muitas outras psicologias, já foi desenvolvida em um contexto educacional e, portanto, pode justificadamente ser chamada de psicologia educacional. O campo geral de sua pedagogia do tato pedagógico à instrução educativa e sua formação de caráter orientado à moral são tão versáteis que respondem à maioria dos problemas e questões pedagógicas atuais e que podem ser extraídos de sua pedagogia. Uma característica especial de sua pedagogia, para a qual existem poucos pontos de referência na pedagogia cotidiana de hoje, desde a família até a escola, é seu conceito de instrução educativa (*Erziehenden Unterrichts*).

No pensamento empírico-analítico dominante da pesquisa em ciências educacionais, descobriu-se que os professores nas escolas de hoje têm cinco tarefas: planejar, ensinar, aconselhar, educar, inovar. Não há muito a ser dito contra estas tarefas, exceto que sua inter-relação parece ser completamente obscura, parecendo refletir também que não há coerência para os praticantes. Isto é bem diferente em Herbart. Ele só queria reconhecer o ensino que, ao mesmo tempo, educa, ou seja, de um ensino que é formativo. Isto é concebível quando os processos educacionais podem ser relacionados à instrução, porque a instrução não apenas forma um círculo de pensamento, mas, dentro da estrutura deste círculo de pensamento, que segue um interesse multifacetado, forma o poder crítico de julgamento, ao qual a educação pode então responder em forma e conteúdo. No pensamento analítico, ao

invés disso, tais processos são isolados uns dos outros, não têm nada a ver uns com os outros, e cada ato pedagógico isolado começa assim aproximadamente do zero, porque não pode pressupor nada.

Este pensamento analítico, no qual as partes individuais são isoladas e enumeradas, mas não podem mais ser reunidas, também inclui a lógica da competência. Qualquer classicista poderia ter entendido o conceito de competência com base em sua competência linguística com conhecimentos latinos. Mas ninguém usou este termo. A principal razão pode ser que a lógica da competência isola tudo que se supõe ser capaz de fazer e saber – e o faz com a intenção de poder avaliar os detalhes isolados. As competências são formuladas de tal forma que são, acima de tudo, verificáveis. Isto não corresponde às prioridades do conceito de educação. A educação quer, acima de tudo, levar a pessoa educadora a si mesma e além de si mesma. A educação serve ao ser humano, as competências devem atender aos padrões estabelecidos.

Eu já mencionei que a Sociedade Internacional Herbart se reúne a cada dois anos em um local diferente para um simpósio. Há um tema de conferência. O tema da conferência para Budapeste, por exemplo, é “Personalidade – Caráter – Moralidade”. A partir deste tema, a conferência e o foco são estruturados, a partir daqui são convidados os palestrantes, os quais são, muitas vezes, mas nem sempre, seus próprios membros. A principal publicação da Sociedade Internacional Herbart neste contexto é o volume bienal do simpósio, que em princípio documenta as contribuições dos conferencistas.⁴

REP: Você é professor na universidade há muito tempo, trabalhando com a disciplina Pedagogia Geral. O que significa ser um professor em uma universidade alemã? O que significa Pedagogia Geral e por que tal disciplina é parte especial da tradição pedagógica alemã? Por que a pedagogia e a teoria educacional precisam de Pedagogia Geral? Como professor no ensino superior, como você julga a sempre nova geração de estudantes? Em que estão interessados os estudantes alemães e o que eles pensam dos clássicos e das humanidades?

Prof. Dr. Rainer Bolle: A questão sobre o que significa ser professor em uma universidade alemã não é tão fácil de responder quanto é colocada. No mínimo, ser professor em uma universidade alemã é uma profissão bastante livre, embora exatamente o que distinguiu esta profissão por muitos anos pareça estar gradualmente evaporando, especialmente nos últimos anos e décadas. A burocratização

está avançando e a liberdade de ensino e pesquisa está sendo cada vez mais restrita ou regulamentada. Entre todos os funcionários da universidade, entretanto, o professor ainda é o mais livre, pois ainda lhe é permitido tomar muitas decisões em relação ao seu trabalho, decisões que de outra forma são ainda mais fortemente regulamentadas.

O que na verdade é a Pedagogia Geral também deve ser tratado com um pouco mais de detalhe. A Pedagogia Geral difere das pedagogias especiais, que se referem a uma área específica, antes de tudo, porque a Pedagogia Geral é geral em um triplo sentido: 1) refere-se a todas as pessoas; 2) refere-se a todas as áreas da vida para todas as pessoas; 3) neste sentido, combina a educação humana geral com o objetivo comum a todos: autonomia com independência e responsabilidade social.

Neste sentido, a Pedagogia Geral também é pedagogia no verdadeiro sentido da palavra, porque leva em conta, simultaneamente, o que é realmente a pedagogia. Com todas as pedagogias parciais, não seria apenas necessário ver se elas são coerentes em si mesmas e, sobretudo, se têm alguma coisa a ver com a pedagogia no sentido descrito acima.

Aqueles que se distanciam do contexto geral através do pensamento analítico, como as pedagogias da área às vezes fazem, naturalmente também têm maiores dificuldades não apenas em encontrar seu próprio centro, mas também em identificar seu próprio pensamento e agir como pedagogos em primeiro lugar, pois isto é fundamentalmente caracterizado como pensamento e atuação holística. Como já mostrei por meio de várias sinalizações, o pensamento pedagógico geral está em muitos aspectos em desacordo com a corrente dominante das prioridades atuais, também em termos pedagógicos.

Portanto, não é evidente que os estudantes desenvolvam uma grande afeição pela pedagogia clássica. Uma vez que dei uma palestra introdutória aos professores do primeiro ano do último semestre de inverno pela primeira vez desde 2011, tenho pelo menos a este respeito uma melhor visão do último semestre dos estudos, que confrontei com vários textos de pedagogia clássica. A resposta foi bastante satisfatória, embora provavelmente sejam os melhores estudantes os que são os mais beneficiados por este confronto.

REP: Você também examina intensivamente os problemas escolares e a formação como investigação e tarefas da vida. Como é a escola alemã após a *Declaração de Bolonha*? O que você considera serem os problemas centrais nas escolas de hoje? Quais são as principais dificuldades para o trabalho dos professores na

escola? O que você considera crucial para os professores formadores? Ainda existe uma orientação crítica em relação aos professores formadores a ser mantida? O que poderia ser criticado neste contexto?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Escrevi alguns ensaios críticos sobre a falta de apoio aos processos formativos nas escolas. O conteúdo do argumento, ou seja, o conteúdo das aulas tem um papel muito subordinado. Eles são tratados a curto prazo, são importantes até o próximo teste, até o próximo exame, e depois são esquecidos novamente. Entretanto, este fenômeno tem sido denunciado desde o século XVII, na medida em que, do ponto de vista da teoria educacional, a escola pública não cumpre a tarefa que lhe é realmente destinada. Este não é, portanto, um problema específico da *Declaração de Bolonha*. É também o resultado de uma contradição na sociedade burguesa, que a escola não só tem uma tarefa educacional, mas também é um instrumento de qualificação social. E esta última tarefa é mais bem compreendida pelos estudantes, pelos pais e, em última instância, infelizmente, pelos pais do que a atividade educacional. Para a maioria, a escola e o ensino são um meio para atingir um fim. O final são os certificados, o diploma escolar, que é um pré-requisito para certas posições sociais.

Tenho certeza de que a maioria dos professores percebe que algo está errado com a relação entre a escola e os alunos, mas não acho que eles a analisem da maneira como se poderia analisar. Porque assim eles poderiam notar ainda melhor que responsabilidade eles mesmos têm no problema e, talvez, soubessem em que estrutura e em que medida eles mesmos poderiam contribuir para resolver o problema, pelo menos mitigar o efeito.

REP: É preocupante como o conservadorismo autoritário e o obscurantismo estão gradualmente ganhando espaço. Como você entende esses fenômenos e por que isso está acontecendo? Qual seria o papel da educação pública e da pedagogia contra o autoritarismo crescente?

Prof. Dr. Rainer Bolle: Tais fenômenos, estruturas autoritárias e efeitos anti-esclarecedores não chegaram ao meu conhecimento tão claramente quanto desde o início da crise da Covid-19, apesar das minhas críticas expressas às escolas até 2019.

Com algumas pinceladas de caneta, as portarias estão sendo usadas aqui para anular não apenas as leis, mas os direitos fundamentais. A imprensa, o rádio e a televisão parecem ter conhecido quase apenas um tema durante anos e anos, vo-

zes críticas são imediatamente abafadas e interditas com um rigor não visto há muito tempo. A responsabilidade pessoal, que até há pouco tempo era considerada garantida, pelo menos em termos de saúde, não parece mais desempenhar um papel importante. O fato de que no passado as pessoas, com sua responsabilidade pessoal, às vezes tomavam decisões erradas que eram aceitas sem mais sanções, agora não é mais tolerado.

Portanto, tudo isso mudou muito significativamente em um curto espaço de tempo. E a questão da exatidão com que isso acontece, a facilidade com que grandes massas de pessoas se deixam levar à sua própria ruína por um medo sistematicamente fomentado – isso é bastante assustador! E, infelizmente, pelo menos para mim, não é reconhecível o que poderia parar este processo a partir de dentro de forma tão simples. Os vírus já existem desde antes do início da humanidade. A humanidade sempre viveu com isso e sobreviveu. Os seres humanos sempre morreram, mas alguns sempre morreram como resultado de uma infecção pelo vírus. Os vírus sempre sofreram mutações...

A falta de história com a qual as pessoas se percebem e o mundo é certamente favorecida pelo progresso científico e técnico, que distrai a história, obscurece as conexões históricas ou as faz esquecer, mas é também um problema educacional. E também o problema raramente se mostra tão claramente como na crise da Covid-19, cujo fim – assim parece no momento – provavelmente só pode ser esperado com o fim das mutações do vírus.

REP: O diagnóstico dos tempos: qual é sua avaliação dos principais problemas mundiais atuais, tais como Covid-19, pobreza, miséria, fome, insalubridade, injustiça social, etc.? Qual é o papel da democracia e da educação pública neste contexto?

Prof. Dr. Rainer Bolle: O que também é surpreendente em toda a crise da Covid-19 é que quase todos os Estados do mundo não pararam ou interromperam o efeito dominó da crise, como se apertasse um botão, e que os mecanismos que fomentaram e continuam a fomentar isto ainda não foram desvendados. Desta forma, a maior parte das pessoas, ou seja, a maioria da humanidade ainda está convencida, ou pelo menos parece estar, de que o preço horrendo pago até agora pela pandemia nos planos social, econômico, psicológico, dos direitos de liberdade, etc., ainda evitou um mal muito maior e deve, portanto, continuar até que os vírus sejam finalmente “derrotados”.

As escolas estão sendo intimidadas de semana a semana com novas medidas e regulamentos. Todos concordam de alguma forma com isso. Aqueles que desistem colhem sanções, mas estas só são aceitas porque não são as sanções de um sistema injusto, mas porque são as sanções de um sistema legal que tem o bem da humanidade em mente para sua justificação e, portanto, é claro, deve proteger a humanidade de seus ameaçadores. A humanidade pode estar sendo salva neste momento, mas as pessoas estão presas.

REP: Em conclusão, o que você sugeriria para professores e alunos (professores e alunos também) em termos de educação humana em relação a este diagnóstico de época?

Prof. Dr. Rainer Bolle: A estas últimas palavras, um pouco amargas, caberia também uma amarga conclusão. E isso certamente se encaixa na crise da Covid-19, mas não me convence em absoluto. Talvez haja vida após a crise, e talvez tudo o que foi possível e aceito por tantas pessoas com alguns golpes de mão, em sua óbvia desvantagem, acabe levando à reflexão e à autorreflexão crítica. Isto poderia então ser também um começo da educação, cuja necessidade a crise revelou mais uma vez...

Notas

- ¹ Os interessados que desejarem maiores informações sobre a referida sociedade poderão fazê-lo por meio do seguinte site: <https://www.herbart-gesellschaft.de>
- ² Enquanto Klaus Prange organizou o volume *Herbart und Dewey* (2014), Rotraud Coriand e Alexandra Schotte (2014) organizaram o volume “*Einheimische Begriff*” und Disziplinentwicklung, ambos inseridos na Coleção *Herbartstudien*, publicada pela Edition Paideia.
- ³ Cabe referenciar aqui os vários volumes da Coleção *Herbartstudien*, da qual também fazem parte os dois volumes citados na nota anterior.
- ⁴ Os volumes são publicados na Coleção *Herbartstudien*, conforme já referido em nota anterior.

Referências

BOLLE, Reiner. *Jean-Jacques Rousseau: Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität*. 3. ed. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2002.

BOLLE, Reiner; WEIGAND, Gabriele (Hrgs.). *Johann Friedrich Herbart 1806-2006: 200 Jahren Allgemeiner Pädagogik Wirkungsgeschichtliche Impulse*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2007.

CORIAND, Rotraud; SCHOTTE, Alexandra (Hrsg.). *“Eiheimische Begriffe” und Disziplinentwicklung*. Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

INTERNATIONALE HERBART GESSELLSCHAFT. Disponível em: <https://www.herbart-gesellschaft.de/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PRANGE, Klaus (Hg.). *Herbart und Dewey*. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena: Garamond Verlag – Edition Paideia, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. v. 2. (Os Pensadores).