

Filosofia prática e pedagogia¹

Practical philosophy and pedagogy

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik*

Resumo

O artigo busca esboçar os contornos gerais de um amplo projeto de pesquisa que o autor está desenvolvendo atualmente na Alemanha, onde se procura justificar a hipótese de um nexos adequado entre filosofia e pedagogia deve ser pensado a partir do conceito de práxis, o qual passa a ser analisado em alguns dos pensadores mais eminentes da tradição ocidental, como Aristóteles, Kant e Schleiermacher.

Palavras-chave: filosofia, pedagogia, autonomia, práxis, teoria da formação, diálogo.

Nota prévia

Quando Dietrich Benner – o qual conheço desde que estudamos juntos filosofia na Universidade de Viena – veio para a Universidade de Bonn como assistente científico de Josef Derbolav para a cadeira de Filosofia e Pedagogia, começou entre nós um intenso trabalho de cooperação. Tal trabalho consistiu, primeiramente, na apropriação comum da tradição filosófico-pedagógica, seguindo também, ao mesmo tempo, com a apresentação mútua de esboços próprios de uma

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Viena (Áustria), Livre Docente pela Universidade de Bonn (Alemanha). Professor da Universidade de Kassel. Pesquisador do Interdisziplinären Arbeitsgruppe für philosophische Grundlagenproblem der Wissenschaften und der gesellschaftlichen Praxis (IAG) da mesma universidade. E-Mail: schmiedk@uni-kassel.de



mesma fundamentação sistemática, comentando-os criticamente e reescrevendo-os, para deixá-los, finalmente, de lado e para começar novamente com outros projetos, de semelhante abordagem principal.

Quando folheio os esboços de projeto do ano de 1965, que, em parte, ainda estão disponíveis – com o título ambicioso de “Axiomática da filosofia” (julho de 1965) ou “Projeto em comum de um sistema” (setembro de 1965) ou “Fundamentação da pedagogia” (dezembro de 1965), estou ainda hoje impressionado pela coragem despreocupada, mas também pelo rigor sistemático com que nós entrávamos na discussão.

Alguns desses projetos nós realizamos em conjunto ou, melhor dito, começamos a realizá-los. Desse modo, foram publicados em 1967 e 1969 os dois primeiros volumes de nossos *Prolegômenos para a fundamentação da pedagogia*,² os quais não puderam ser levados adiante somente porque depois de nossas habilitações, no ano de 1970, fomos inseridos em lugares diferentes, num contexto de trabalho totalmente novo. Apesar disso, prosseguimos em nossas publicações separadas com parte daquilo que outrora havíamos projetado.³ Quando nos encontramos hoje, ainda constatamos o modo semelhante como tratávamos e tratamos de problemas fundamentais.

Inteiramente relacionado com a tradição de nossos esboços de projeto de mais de 35 anos atrás, dedico hoje esse

texto, que se refere a problemas filosóficos fundamentais da pedagogia e que se insere num projeto maior de pesquisa sobre “Filosofia prática como ponto de fundamentação da ética, da pedagogia e da política”, ao aniversário de sessenta anos de Dietrich Benner. As referências aos trabalhos de Dietrich Benner são-me assim tão presentes que eu não preciso referi-las em separado. Também meu projeto, apresentado a seguir, não é nada mais do que um esboço. A partir disso e na sequência renuncio às citações e notas esclarecedoras.

Introdução

Nascida, originalmente, da colocação de problemas pedagógicos e políticos, a filosofia prática vê-se hoje restrita a uma ética de condições abstrato-universais da comunicação e, simultaneamente, de decisões-limite meramente individuais, na medida em que cada vez mais campos da prática social vêm sendo submissos a cálculos instrumentais e estratégicos, incluindo-se nesse processo também as áreas de pedagogia e da política, em detrimento de sua profissionalização e institucionalização. Os fundamentos éticos e as perspectivas orientadoras da práxis social em suas formas de concreção da pedagogia e da política fogem, com isso, sempre mais da alçada da discussão de fundamentação da filosofia prática.

Entretanto, os perigos que surgem do simples processo de desenvolvimento instrumental e estratégico, governados

técnico-científico-economicamente, não podem ser ignorados. Sempre mais círculos amplos do âmbito familiar, cultural e religioso tornam-se vítimas da dominância da economia de mercado; sempre mais os recursos de circulações da vida natural são saqueados sem consideração e os resíduos venenosos são transferidos como fardo às gerações futuras; cada vez mais a convivência ética, enquanto medida referencial para a ação humana, é substituída por cálculos impostos de fora.

Em relação à responsabilidade histórica da ação humana, vale examinar novamente a fundo a conexão ética interna da práxis humana e, com isso, a ética, a pedagogia e a política como disciplinas que fazem parte de uma filosofia prática, para tornar fecunda a discussão posterior.

Os fundamentos da filosofia prática

Muito embora já existissem reflexões sobre filosofia prática antes de Sócrates, Platão e Aristóteles, foi com esses autores que ela veio à tona para o centro das reflexões filosóficas, em sua particularidade, enquanto determinação da práxis ética de uma comunidade política. Desde o começo, a pedagogia, a política e a ética, que estão relacionadas incondicionalmente uma à outra, pertencem ao âmbito nuclear da filosofia prática.

Já o Sócrates de Platão diferencia a *práxis* – e Aristóteles sistematizaria isso explicitamente –, enquanto ações humanas relacionadas entre si, do fazer produtor da *poiesis*, por um lado, e, por outro, do conhecer científico da *theoria*. Assim também, o conhecimento prático (*phronesis*), onde se trata do esclarecimento ético da ação humana – como fazer e orientação conscientes –, é delimitado tanto frente à *episteme*, a qual se refere ao conhecimento teórico do dado (*Seienden*), como também da *techne*, que orienta o produzir artístico (habilidoso).⁴

O conhecimento ético não pode, por isso, ser visto como uma arte técnico-habilidosa nem ser aprendido como saber teórico, porque se refere àquelas decisões éticas de ação, primeiramente individuais, a serem tomadas a todo momento por situações únicas da práxis. Trata-se no conhecimento prático, muito mais, de decisões de ação guiadas por um saber de orientação específico (*doxa alethes*) que a filosofia – ela própria estando no primado da práxis – descobriu e levou adiante enquanto pretensões universais e válidas.

O fundamento pragmático

Sócrates [Xenofontes] e Aristóteles

O Sócrates apresentado a nós por Xenofontes é um mestre dos costumes (da moralidade) que orienta a todos que lhe perguntam por um conselho e com quem ele se encontra no mercado (pra-



ça pública), ou em qualquer outro lugar, a agirem virtuosamente. Que isso seja possível, Sócrates toma como inquestionável, pois cada um teria acesso à ação virtuosa e precisaria, pura e simplesmente, de instrução informativa. O que seja o virtuoso, ele não o deriva de alguns fins principais, tradicionalmente religiosos ou políticos. O virtuoso, cada um pode, por conhecimento, encontrar em si mesmo e confirmá-lo em sua ação. O Sócrates de Xenofontes procura superar a desorientação ou ausência de ética da Atenas de seu tempo através da formação ética da juventude que se relaciona com ele, para promover, assim, uma convivência ética ordenada na comunidade política. Este Sócrates de Xenofontes está inteiramente disposto a expor, através do diálogo, suas próprias avaliações da situação e para oferecer, também no diálogo, suas próprias convicções enquanto sugestões e como ajuda para tomada de decisão. Em sua prudência ponderada, em sua fineza e integridade, assim como em sua amabilidade, ele se mostra superior a todos os outros “ensinadores” da moral.⁵

De aqui em diante, prossegue Aristóteles – não diretamente, senão através de sua crítica a Platão – ampliando essa concepção até um pragmatismo ético. Muito embora Aristóteles recuse expressamente uma fundamentação última da ação moral baseada na idéia do bem no sentido de Platão, é-lhe viável trabalhar claramente a estrutura fundamental de reflexão da filosofia prática

como esclarecimento da práxis já realizada para orientação de uma práxis futura. Todo homem tende para uma vida boa em felicidade (*eudaimonia*), embora esta ninguém, solitariamente, possa alcançar para si – tampouco o próprio filósofo na ilha bem-aventurada da *theoria* pura –, pois cada um está em estreita relação social e pode tornar-se feliz somente nela. Por isso mesmo, a ética está, assim também como a pedagogia e a filosofia, deitada na ciência política da filosofia prática. Os campos temáticos da *Ética a Nicômacos*, que se transformam agora em centro reflexivo da disciplina da filosofia prática, são o domínio cecidido (consciente e experienciado) das afecções na ação (doutrina da *mesotês*), a ação justa na *polis* (direito contratual e penal) e, finalmente, como o núcleo mediador de todos, a *philia*, o amor e a amizade em todas as relações sociais diretas, que é o fundamento moral portador de todas as ações éticas, pedagógicas e políticas.⁶

O ético reside na aspiração da ação humana mesma, embora ele não possa surgir sozinho, por si mesmo. Ele depende, por isso, do exercício pedagógico instruído e do fazer consciente do indivíduo, assim como de uma impregnação política conduzida e do enraizamento na constituição da *polis*. Assim como a ética, para sua realização em práxis moral, é remetida incondicionalmente à pedagogia e à política, estas, por sua vez, devem estar fundidas novamente à ética, caso não queiram degenerar-se em pura arte téc-

nico-habilidosa. Finalmente, toda a filosofia prática está diante do primado da práxis moral, que tem de aclará-la e de instruí-la. A *Ética a Nicômacos*, as *Aulas sobre política* e os fragmentos contidos nelas sobre a *Paidéia* levantam uma pretensão moral que eles mesmos procuram esclarecer e, ao oferecer esses esclarecimentos, tais escritos realizam tarefas pedagógicas e políticas.

A problemática de fundamentação

Sócrates [jovem Platão] e Platão

O novo caminho encontrado por Sócrates [Xenofontes] e desenvolvido depois por Aristóteles não é, de modo algum, ignorado pelo Sócrates de Platão e pelo próprio Platão, pois a problemática de fundamentação ver-se-á aprofundada e ampliada. O Sócrates apresentado por Platão em seus diálogos de juventude sobre a virtude e em sua *Apologia de Sócrates* não se compreende como um ensinador da moral nem se dá por satisfeito com um pragmatismo ético. Ele é, muito mais, o primeiro que procura filosoficamente por uma fundamentação daquilo que é moral.

Para Sócrates, é através de perguntas pedagógicas fundamentais que irrompe, primeiramente, o problema da formação moral do indivíduo, que vale como pressuposição de sua ação moral na *polis*. Assim é, por exemplo, a pergunta pela ensinabilidade da virtude (*Protágoras*,

Ménon) ou pela determinação do sentido da virtude (*Eutifrón*, *Laches*, *Cármides*, *Trasímaco*), ou como também aquela sua delimitação da sofística puramente lógica (*Eutidemo*) e da retórica simplesmente persuasiva (*Górgias*). Finalmente, trata-se do problema – já sistematizado por Platão – de encontrar o conhecimento prático particular = Anamnese (*Ménon*, *Fédon*), ou também daquela dependência (*Angewiesenheit*) necessária da juventude adolescente no sentido da condução pedagógica = *maiêutica* (*Teetetos*, *siympósio*).

Trata-se, em todos os diálogos socráticos, da fundamentação e da determinação da ação prático-moral, porém nenhum deles avança até uma resposta positiva. Tal resposta também não pode ser dada teoricamente, uma vez que cada homem só pode encontrar em si mesmo o conhecimento moral e deve preservá-lo para si mesmo na ação. Para isso, precisa-se, porém, de uma instrução orientadora, que se faz apresentar somente em diálogos pedagógico-morais. Essa práxis dialógica fundamenta-se, por sua vez, na comunidade ético-política, a qual necessita, ela mesma, estar fundada na práxis dialógica dos sujeitos agentes entre si e ser assegurada por ela.

Ainda que haja na virtude (*araté*), isto é, na ação prático-moral, seguramente, um momento do poder experimentado – a *techné* – assim como um momento do saber auto-reflexivo – a *episteme* –, seria devastador, no entanto, para as tarefas prático-morais se a virtu-

de fosse designada positivamente como *episteme* ou *techne* e, assim, fosse mecanizada e ensinável através da aquisição de saber e de um exercício. Porque a filosofia – o diálogo filosófico – está ela mesma mediante o primado da práxis, o qual, aqui, é, antes de tudo, compreendido como pedagógico-moral.

Exatamente por isso ela não pode chegar a nenhum resultado positivo dizível, senão proporcionar ao parceiro adolescente do diálogo a tarefa do encontrar-se a si mesmo e do experimentar-se a si mesmo de modo prático-moral. Isso os diálogos socráticos procuram alcançar através do artifício do fim sem resultados do diálogo mesmo e, simultaneamente, mediante o apelo para não se afrouxar naquele processo do encontrar-se e do experimentar-se a si mesmo de modo prático-moral. Através disso, os diálogos socráticos tornam claro que se trata, no que diz respeito ao conhecimento moral, de algo para a consciência (*daimonion*) que jamais pode ser alcançado pelas afirmações teóricas e que precisa, mesmo assim, da formação conduzida pelo diálogo.⁷

Para o Platão tardio prevalecem cada vez mais, como pano de fundo, questões políticas fundamentais sobre a moralidade. O segundo livro da *República* é o diálogo no qual Platão mesmo assinala a sua posição em relação aos diálogos socráticos. O primeiro livro é um diálogo tipicamente socrático (*Trasímacos*), o qual, como todo o diálogo socrático, termina negativamente. No segundo livro

entram em cena então, como parceiros do diálogo, os irmãos de Platão, Glaucon e Adimantos. Esses põem, com precisão filosófica radical, exigências a Sócrates para que não permaneça, finalmente, só em delimitações negativas e diga, positivamente, o que é a justiça, enquanto virtude moral. Isso porque, caso Sócrates não procedesse positivamente, ele não poderia refutar os argumentos dos sofistas e dos retóricos de que se trataria na ação somente do êxito em relação a uma vida boa, em vez das virtudes morais.

Com isso, o novo Sócrates, que raramente é do que Platão mesmo, está diante da pergunta última e irretrocedível de toda a filosofia prática, a saber: de ter de fundamentar positivamente o ético a partir do ético mesmo. Começa, desse modo, a ascensão difícil e morosa para a idéia do bem, como ela é apresentada na *República*. Não se deve esperar que Platão afirme poder dizer agora, positivamente, o que seja a *aretai*, isto é, a virtude moral. A idéia do bem também não é dizível teoricamente como um objeto de conhecimento científico ou como uma habilidade técnica (*technische Kunstfertigkeit*), poieticamente exercitável. Mesmo assim, deveria existir um caminho filosófico ancorado na idéia do bem, por meio do qual todas as virtudes morais pudessem ser aproximadas.

Aquilo que Platão expõe na *República*, narrativamente, como três ondas de condições batendo-se contra nós, não pode ser entendido como a imagem de

um Estado ideal realizável. Trata-se aqui, muito mais, de um exagero irônico e polêmico com o qual Platão procura indicar para problemas fundamentais da constituição política, problemas esses que são encobertos pela ideologia política existente. Em primeiro lugar, a justiça pode ser fundada numa república (coletividade) somente quando o poder, até agora dominante da propriedade privada, for rompido. Segundo, deve-se abolir a posse sobre mulheres e crianças para promover, com isso, a equiparação entre homens e mulheres.

Entretanto, tudo isso não conta tanto como a terceira onda de exigência, cuja realização é muito mais improvável do que as duas primeiras; ainda que se possa renunciar àquelas, jamais se poderá renunciar a essa terceira, quando se trata de alcançar a concretização de uma comunidade política justa. Essa terceira onda diz respeito à famosa mal-afamada exigência de que os filósofos devem se tornar reis, e estes devem ser filósofos, exigência essa que é o ponto crucial das afirmações políticas de Platão.⁸

Por filósofos entende Platão não aqueles que, antigamente, se autoneameavam como tais – e até hoje como tais se autoneameiam –, senão aqueles homens e mulheres que experimentavam uma *periagoge*, isto é, uma transformação moral. Somente esses homens (filósofos), formados moralmente, podem ser os governantes (reis) verdadeiros e justos. A improbabilidade política para a realização desse ideal não reside, segun-

do Platão, no fato de que poderiam existir homens e mulheres assim – para isso, precisa-se, na verdade, de um esforço pedagógico particular, mas inteiramente possível – senão de que o povo jamais confiaria a tais homens morais uma ocupação de governo. Antes disso, o povo iria expulsá-los e, até mesmo, torturá-los ou matá-los.

Dirigimo-nos agora, entretanto, para as afirmações realmente filosóficas (*República*, 6-7). Para poder avançar positivamente em direção à idéia do bem, que é a última e, portanto, que fundamenta todas as outras idéias, Platão serve-se da linguagem da metáfora, a qual nós, entretanto, só entendemos quando nos apresentamos a nós mesmos o seu conteúdo filosófico e moral. A *periagoge* exigida não é nenhum conhecimento teórico de qualquer ser dado externo (*äusseres Seienden*), senão uma transformação para dentro, pois a idéia do bem não é outra coisa a não ser a pretensão do ético em si que cada um precisa sentir por si mesmo. Isso é exatamente o sentido da *anamnesis*, a doutrina da recordação de Platão (*Ménon*): cada um encontra em si mesmo a idéia do bem e, com ela, todas as outras idéias.

Porém, com isso não é dito, de modo algum, que a idéia do bem seria algo somente pessoal, unicamente meu. Justamente ao contrário: ela é algo que, enquanto pretensão, evidencia-se a cada homem sem exceção – com isso, para que um conhecimento seja possível, ela é comparável ao sol que submete tudo à sua

luz a fim de possibilitar o saber e, ao mesmo tempo, doar o calor de modo tal que tudo nele possa crescer ao seu próprio jeito. Do mesmo modo, brilha em cada um a idéia do bem, que lhe deixa ver o sentido do ser-no-mundo e lhe ilumina sua tarefa específica no mundo, desde sempre prático-moral.

Platão referiu-se mais uma vez, tanto no *Simpósio* como na *Sétima carta*, mas de modo diferenciado, à tarefa moral-pedagógico-política da filosofia mediante o primado da idéia do bem, recorrendo à metáfora do *eros pedagógico*. Assim como o *eros*, enquanto mediador, deve correr para cá e para lá entre o mundo da idéia contemplada e dos relacionamentos terrestres miseráveis, também o filósofo deve procurar colaborar na tarefa infinita de deixar passar, pelo diálogo com o jovem interlocutor, a faísca que a idéia do bem pode incendiá-lo para transmitir assim, de geração a geração, a pretensão da ação moralmente virtuosa. Como a idéia do bem pode arder em cada um somente por si mesmo, o filósofo não pode atizar de outro modo a faísca dessa pretensão em seu interlocutor senão através do diálogo. Nesse sentido, a filosofia assemelha-se à arte de ser parteira, a *maieutica* (*Teetetos*), que, porém, jamais pode tornar-se uma habilidade artesanal (*handwerklichen Kunstfertigkeit*), pois o diálogo revelador do ético que o filósofo tem a travar com aquele indivíduo na comunidade política é, a cada vez, inteiramente novo e único.

Kant

a legislação da razão prática pelo e para o homem (*Fundamentação da metafísica dos costumes*)

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant vincula-se diretamente a Sócrates e Platão ao reunir, dialeticamente, a determinação da “boa vontade” (da ação virtuosa) a partir do conhecimento prático da lei moral e da determinação das virtudes a partir da idéia do bem pela determinação da liberdade humana na e a partir da razão prática. Kant toma partido, decisivamente, por Platão e contra Aristóteles, pois cada tentativa de derivar a boa vontade moral da felicidade instrumentaliza a moralidade em vista de um determinado fim, seja como for realizável, e, com isso, instrumentaliza a própria idéia de uma boa vida. Para Kant, no entanto, a boa vontade pode ser determinada somente através do querer o bem em si mesmo, isto é, a partir do respeito pela lei prático-moral enquanto bem moral.

Kant, de modo infeliz, nomeia “dever” a essa subordinação da vontade mediante a autolegislação da razão prático-moral. Com isso, ele ofereceu motivo para mal-entendidos que duram até hoje, porque esse conceito contém, na língua alemã, sempre o tom de “ordem”. O que ele realmente pensa é uma determinação da vontade pelo conhecimento prático da consciência – consciência que é um conceito que Kant conhece

somente no significado de remorso. A consciência é a instância do “imperativo categórico” que se dirige a cada homem singular, e uma vontade, que o segue, é uma vontade que se decide somente por razões de consciência, somente por respeito diante da lei moral.

Enquanto Kant progride, no primeiro parágrafo da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, de Sócrates para Platão, identificando o fundamento de determinação do conhecimento prático no respeito pela idéia do bem, ele regressa, no segundo parágrafo, de Platão para Sócrates. O que significa a idéia do bem, inteligível como imperativo categórico, que se dirige a cada homem na consciência de cada um? A idéia do bem que cada um pode ver em si mesmo através de uma *periagoge* não é outra coisa do que a autolegislação da razão prática, da qual faz parte, irrenunciavelmente, todo o ser racional enquanto racional.

A autolegislação da razão pode se determinar somente enquanto fim em si mesmo, como um valor em si e para si mesmo. Desse modo, todo o ser racional jamais pode ser, de acordo com a idéia do fim em si mesmo, simplesmente relativizado como meio. Todo o homem, enquanto ser racional, encontra em sua razão prática mesma a referência para sua ação moral: “Age de tal modo que possas tomar a humanidade tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro sempre e simultaneamente como fim e jamais simplesmente como meio.”⁹

O passo decisivo mediante o qual Kant vai além de Sócrates e Platão – em que ele, embora não se afastando deles descobre, no entanto, a razão última de fundamentação – localiza-se no “terceiro princípio prático”, que é mediatizado pela determinação recíproca entre razão e vontade. Tal princípio é o da autodeterminação do homem pela e através da razão prática, o qual diz que a autonomia da vontade e a autonomia da razão determinam-se reciprocamente uma à outra. A autonomia da vontade consiste em que o homem deve curvar-se somente a uma tal lei, da qual ele mesmo pode conceber-se como legislador, ao passo que a autonomia da razão compreende-se, por seu lado, como ligada retroativamente à colaboração legisladora dos sujeitos agentes entre si.

“A necessidade prática [a lei moral – a idéia do bem, W. S.-K.] [...] repousa [...] simplesmente no relacionamento de seres racionais entre si, no qual a vontade de um ser racional deve ser considerada sempre e simultaneamente como legisladora, porque senão ele não poderia pensar-se como *fim em si mesmo*.”¹⁰ E a dignidade da virtude moral “não é outra coisa senão a possibilidade que ela proporciona ao ser racional de participar na legislação universal, [...] obedecendo somente àquelas que ele dá-se a si mesmo e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele ao mesmo tempo se sujeita)”.¹¹

Esse princípio da autodeterminação moral é, naturalmente, também para

Kant, o princípio fundamental e a linha diretriz de toda a práxis pedagógica e política.

A problemática fundamental na pedagogia

O problema fundamental de toda a educação (*Erziehung*) e da formação (*Bildung*) já foi trabalhado por Platão através da sistematização da práxis dialógica de Sócrates e, desde então, permanece como fundamento de toda a pedagogia enquanto ciência prática. Todo o conhecimento – tanto o conhecimento teórico das ciências como, e muito mais, o conhecimento prático da consciência – deve ser produzido pelo adolescente, pois tal conhecimento não lhe é implantado naturalmente nem pode ser introduzido nele pelo educador. A aporia dessa problemática Platão parafraseou metaforicamente na doutrina da *anamnesis*.

O equivalente prático-filosófico da *anamnesis* é a metáfora da arte de ser parteira, a *maiêutica* de Sócrates. O adolescente precisa, por um lado, da condução (*Anleitung*) através do educador; por outro, o educador pode trazer a luz somente o que existe no adolescente e que o impele ao conhecimento. A mediação desses dois pensamentos Platão transcreveu na metáfora do *eros pedagógico* (*Simpósio*). O *eros* é em todo o homem o mediador inquieto entre as condições miseráveis da vida terrestre e as idéias orientadoras, cuja idéia do bem é a mais

alta. O *eros pedagógico* significa, no entanto, a tarefa a ser infinitamente assumida pelo filósofo e que consiste em aticar o conhecimento moral nas gerações vindouras. Somente assim, a idéia da ação moral pode ser transmitida à história humana e nela ser expandida.

Educação para a maioria

Na modernidade, a problemática fundamental trabalhada pela Antiguidade é, de novo, duplamente repensada e, com isso, de mais a mais, diferenciada: por um lado, a partir dos padrões da educação, orientada para a meta de tornar o adolescente autônomo (teoria da educação) e, por outro, a partir das pretensões de formação, referida à formação dos núcleos de pensamento do adolescente (teoria da formação).

Diretamente vinculado ao Sócrates de Platão, Jean-Jacques Rousseau retomou novamente no *Emílio – ou sobre a educação* (1762) essa problemática fundamental. Com o romance educacional fictício *Emílio*, o qual apresenta uma grandiosa crítica da sociedade, Rousseau quer mostrar ao mundo burguês de seu tempo que todo o homem pode ser educado para ser um homem emancipado (independente) e moralmente autodeterminado, quando foram afastadas dele somente as influências negativas da sociedade alienada, decorrendo disso que todo o processo educacional, determinado em si mesmo, é orientado única e exclusivamente pelo fim do adolescente de

tornar-se homem (autônomo).¹² Por isso mesmo, Rousseau transfere ficticiamente seu educando e seu educador Jean-Jacques para um ambiente livre da sociedade, para poder apresentar de tal modo o processo de vira-ser (de tornar-se) do Emílio, que compreende desde a idade de bebê até o último tornar-se independente pelo casamento e pela profissão, possa ser seguido, por um lado, pelo educador, mas somente enquanto um processo planejado de acordos *maiêuticos* entre etapas e situações de aprendizagem e, por outro, pelo educando, mesmo como um processo de descobertas produtivas de conhecimentos.

Desse modo, o *Emílio* de Rousseau realiza, fundamentalmente e sem exceção, uma dialética do processo educacional. Por um lado, tudo deve partir da própria atividade do adolescente; por outro, isso não pode acontecer sem a condução planejada do educador, que, no entanto, jamais pode ser deformada numa determinação estranha, pois, do contrário, perde-se o fim da educação de formar homens livres e auto-responsáveis. Isso exige do educador, simultaneamente, de acordo com uma orientação consciente para esse fim, um conhecimento preciso do respectivo horizonte de experiência e de compreensão do adolescente, pois somente assim ele pode, desde sempre de acordo com aquela auto-atividade, estimular produtivamente o educando, em concordância com sua idade.

O educador sabe de todas as etapas do processo educacional, mas não pode

procurar transmiti-las em forma de lição ao educando, se o se tornar homem emancipado é o fim a ser alcançado, pois o educando deve descobrir tudo como sendo seus próprios conhecimentos, para, determinado por eles, poder realizar sua vida de modo independente. Com isso ficou indicado o caminho para a pedagogia enquanto uma doutrina educacional prática. Friedrich Schleiermacher desenvolveu-o sistematicamente no quadro de sua grandiosa doutrina moral de 1812/1813, a qual seria realizável, segundo ele, por meio de duas ciências práticas dela derivadas, a saber, a pedagogia e a política.¹³

Sendo o princípio da maioria uma vez reconhecido pela pedagogia como fio condutor da educação para um homem que se autodetermina moralmente, não se precisa mais do isolamento artificial da educação frente à sociedade. Ao contrário, faz parte das tarefas do educador não só acompanhar apoiando e reagindo no desenvolvimento do educando, como também, do mesmo modo – até onde está em seu horizonte de tarefas e em seu poder –, interferir, por um lado, detendo e retardando as influências sociais existentes e, por outro, abrindo aos educandos os horizontes de pretensão da vida social, para cuja moralização eles deveriam se empenhar mais tarde.

Schleiermacher desdobra aqui uma dialética polar muito complexa e cruzada entre si muitas vezes, que esclarece a práxis educacional como ponto de

intersecção entre as realidades social e individual e os horizontes de pretensão. Preparado desse modo, dialeticamente Schleiermacher desenvolve, no principal capítulo de sua Preleção *Teoria da educação* (1828), o processo educacional amplo como um processo interconectado um no outro, tanto do tornar-se autônomo dos educandos, quanto de um espaço de experiência e de pretensão sociais, crescentemente ampliado, que se estende da família, passando pelas escolas e universidades e chegando até o horizonte amplo da práxis social com seus diferentes “poderes de vida”.

Decisivo é para a *Teoria da educação* de Schleiermacher – e com isso ela se coloca inteiramente na tradição de Aristóteles, Platão e Rousseau – o fato de que ela não se deixa reduzir a uma ciência nem empírica nem normativa, senão que se compreende como esclarecimento de uma práxis experienciada praticamente, do esclarecimento de uma práxis que vai na direção de uma práxis decisória. A cada experiência prática – seja essa somente relacionada ao estágio de desenvolvimento do educando, seja ao ambiente social – pertence sempre e, simultaneamente, também uma pretensão prática de reagir pedagogicamente, assim como, vice-versa, todas as perspectivas traçadas – sejam elas orientadas somente aos educandos ou às expectativas sociais – devem estar relacionadas sempre de novo à realidade concreta das situações de vida. Através do esclarecimento duplamente orientado,

o educador é preparado para o diálogo pedagógico com os educandos, sem que, com isso, possam ou devam ser tiradas dele, científica ou praticamente, suas decisões de práxis.

Johann Gottlieb Fichte e, ligado a ele, Friedrich Johannsen (1803)¹⁴ trabalharam claramente o núcleo filosófico da problemática da educação. No contexto da problemática da liberdade e do reconhecimento do outro, Fichte mostra claramente em seus *Fundamentos do direito natural* (1796) que somente podemos reivindicar daquele que nos reconheça em nossa liberdade¹⁵ se nós mesmos o reconhecemos em sua liberdade. Dessa contribuição mútua da comunidade moral segue para a educação, como processo de inserção do educando na comunidade moral, que esta última deve estar desde o começo sob o princípio do “desafio para a auto-atividade livre”. Esse desafio começa com o nascimento de cada nova criança-homem e termina com o reconhecimento total de sua auto-atividade livre na maioridade.

Entretanto, o princípio do “desafio para a auto-atividade livre” reflete somente um dos lados maiêuticos da teoria da educação. A problemática correspondente a isso está na progressão dos horizontes de consciência e no experienciar e no agir do educando. Conectando-se de um modo puramente filosófico a Fichte, especialmente Schelling (*Sistema do idealismo transcendental*, 1800) e Hegel (*Fenomenologia do espírito*, 1807)¹⁶ ofereceram aqui os mais diferenciados



projetos, os quais foram transformados pedagogicamente, primeiro, por Theodor Litt, Josef Derbolav e, finalmente, por Franz Fischer numa “Monadologia pedagógica”.¹⁷ Trata-se aqui do fato de que o “desafio para a auto-atividade livre” experencia-se como uma concreção pedagógica somente quando o educador sabe de que níveis precisa o educando, no sentido de proporcionar-lhe novos horizontes de experiência e de decisão.

A partir disso, necessita-se aqui de uma abertura filosófico-pedagógica dos níveis de consciência que o educando – pedagogicamente introduzido para o seu tornar-se emancipado (independente) – tem para percorrer. Seguramente, marcaram influência aqui conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e conhecimentos sociológicos referentes à juventude. Seria, no entanto, completamente errado querer derivar diretamente desses conhecimentos indicações pedagógicas de ação, pois uma tal instrumentalização do saber sobre o educando ignoraria exatamente a práxis pedagógica como fundamentalmente dialógica e não corresponderia ao conhecimento produtivo e à auto-atividade dos educandos, nem os promoveria.

A formação dos núcleos de pensamento

Enquanto a teoria da educação concentra-se nos padrões educacionais do educador sempre considerando a maio-

ridade a ser promovida no educando, a teoria da formação pergunta pelas dimensões e conteúdos dos conhecimentos por meio dos quais o educando deve tornar-se uma personalidade livre.

Já cem anos antes de Rousseau, Jan Amos Komensky (Comenius) elevou a idéia da formação do homem (*Pampaedia*) à preocupação central de sua filosofia, a *Pansophia*. O questionamento aqui é, inicialmente, outro, ainda que correspondente à pergunta educacional. Aqui se parte do conhecimento da essência do mundo – o mundo das idéias de Platão – exigindo-se que a cada homem deva ser aberto tanto o conhecimento de sentido teórico no contexto do mundo quanto das tarefas prático-morais do tornar-se homem. Todo o homem deveria poder participar nos conhecimentos de sentido do mundo para, assim, poder agir de modo autodeterminado e singularmente responsável.¹⁸

Omnes, omnia, omnino – “ensinar tudo a todos por completo” –, assim se chama a grande linha de pensamento da doutrina da formação de Komensky. Ensinar todos, “a juventude toda, ambos os sexos sem exceção” (*Didactica magna*, 1657) é uma idéia regulativa que, na verdade, até hoje não foi cumprida por completo, porém em favor da qual a luta continua. Todo o homem tem direito a uma formação universal de suas capacidades espirituais e ser habilitado à ação singularmente responsável e moral. Somente uma tal formação de personalidades livres e total-



mente responsáveis também livraria a humanidade, finalmente, das relações alienadas do presente, conduzindo-a para a paz, como acentua Komensky ao reagir contra os tempos bárbaros de trinta anos de guerra.

“Ensinar tudo” é o grande pensamento da formação que Komensky persegue desde sua obra filosófica principal, a *Pansophia*, até seus diversos estudos didáticos. Com isso não é pensada, de modo algum, uma multiplicidade de conhecimentos, senão uma ciência enciclopédica universal que procura resumir os conhecimentos teóricos, morais e religiosos essenciais da humanidade – uma pretensão enorme e, no entanto, uma exigência irrecusável se a humanidade quer sobreviver humanamente (*Prodromus Pansophiae*, 1637).¹⁹

A exigência de “ensinar por completo” circunscreve as dimensões da postura didática. Trata-se, assim, formalmente, de que tudo será ensinado a todos de acordo com sua idade e horizonte de experiências, indicando um currículo em espiral, o qual compreende desde a educação doméstica sobre a língua materna das crianças na idade pré-escolar e a escola científica até a formação universitária. Tal círculo deve possibilitar o exame a fundo do problema da escolha do “tudo” para “todos” em círculos em si ampliados e deve procurar pô-los à disposição nos materiais de aula.

Johann Friedrich Herbart resgatou esse pensamento novamente, ampliando-o para uma teoria fenomenológica da

formação, paralelamente à teoria da educação de Schleiermacher. A idéia fundamental de Herbart consiste em que a determinação do objetivo da pedagogia só pode, finalmente, ser derivada da determinação do objetivo do tornar-se homem moral no mundo; seu pensamento, portanto, está assentado em estreita conexão com o contexto maior da filosofia prática. Mais especificamente, a determinação do objetivo da pedagogia está na produção aberta, através dos núcleos temáticos, da personalidade moralmente formada do educando como um membro livre na comunidade moral dos homens (*Pedagogia universal derivada do fim da educação*, 1806).²⁰

A partir disso, as formas de instrução deixam-se diferenciar fenomenologicamente em suas possibilidades e tarefas considerando-se a determinação do objetivo da formação. Herbart diferencia, primeiro, a “formação dos núcleos de pensamento” do educando, que visa à “variedade de seus interesses” e da “cultura”, que serve à formação de “caráteres fortes de moralidade”. A “formação dos núcleos de pensamento” é, por sua vez, mediada por duas outras formas de instrução entre si relacionadas: o conhecimento essencial dirigido para os conhecimentos teóricos e a participação intelectual nas decisões práticas e nos acontecimentos históricos. De acordo com seu princípio da “aula educadora”, Herbart jamais tem em vista somente um puro saber instrumental, senão também um conhecimento essencial do



mundo por meio do qual se forma ao educando um núcleo de pensamento de interesses variados sobre o mundo natural e social em que vive. Nas aulas de ciências naturais, não se trata, portanto, de um saber para a dominação técnica da natureza, senão de um saber em conexão com a vida e, com isso, em conexão com a responsabilidade que nós temos para com ela. Isso se torna ainda mais claro no âmbito fenomenal das aulas de ciências literárias e históricas, onde se tem a ver, segundo Herbart, sempre com a participação intelectual nas decisões humanas e no acontecer histórico social.

O que a participação intelectual sempre tem em vista precisa, porém, ainda da cultura exercitante e da autodisciplina para tornar-se um experimentado “caráter forte de moralidade”. “Fazer com que o educando se encontre a si mesmo” (*Sobre a apresentação estética do mundo*, 1804)²¹ é a linha diretriz de toda a práxis pedagógica, cuja realização encontra-se na “individualidade do educando”, da “idade viril”, isto é, na prova moral da “variedade de interesses” e do “caráter forte de moralidade” das diversas tarefas da práxis social.

Antes de todos, os kantianos Paul Natorp, Jonas Cohn e, de um modo bem diferenciado, Richard Hönigswald examinaram a fundo, desenrolando filosoficamente essa meada da teoria da formação. A determinação fundamental de toda a ação pedagógica é, como Hönigswald formula, “aproximar a tradição metódica-

mente intencionada do conteúdo cultural científico e extracientíficos, dado em um presente às gerações seguintes através da mediação do tempo”.²² A partir disso, trata-se, por um lado, “de fazer valer” às gerações seguintes os valores válidos de uma cultura através da educação social e institucionalizada, a fim de elas conseguirem também validade entre os sujeitos a serem educados, pois os valores válidos – sejam eles conhecimentos científicos ou desafios morais – valem por si mesmos, exigindo de cada um reconhecimento incondicionado. Se o seu “fazer valer” às gerações seguintes não mais ocorre, justamente ali se desmorona uma cultura.

Isso é, entretanto, apenas um lado da problemática que logo a seguir deve agregar incondicionalmente o outro lado correlacionado: não há outros valores válidos senão as execuções vivas de ação dos sujeitos enquanto portadores interagentes do contexto cultural. Os valores válidos não estão suspensos sobre a cultura, mas, sim, só têm existência nos sujeitos que os reconhecem. Disso resulta para a pedagogia a tarefa de formar personalidades livres como portadoras afeições de valores válidos.

Essas determinações de tarefas opostas e, assim mesmo, correlacionadas da colocação do problema pedagógico valem mais uma vez para concretizar, de modo claro, a posição do problema didático da formação dos núcleos de pensamento: a escola está diante da tarefa didático-sistemática de ter de transmitir aos alunos uma esco-

lha concentrada de disciplinas e conteúdos de formação dos valores de validade científicos e extracientíficos. Não é suficiente, porém, ocupar-se somente com a sistemática da escolha de pensamentos, pois, do mesmo modo importante, é a pergunta pela concentrabilidade desses conteúdos no núcleo de pensamentos vividos dos alunos.

A essa problemática sistemático-dialética corresponde, ainda, uma posição de tarefas metódico-didáticas. O trabalho de formação tem de estar ligado, por um lado, ao horizonte de experiência e de decisão dos alunos para poder levar adiante, de modo pedagógico determinado, o processo do compreender; por outro lado, essa problemática está comprometida, ao mesmo tempo, com os passos e seqüências metodológicas do problema das disciplinas científicas e extracientíficas. Somente nesse cruzamento, duas vezes duplicado do problema, a pedagogia faz justiça à sua tarefa de formação frente aos futuros indivíduos e à subsistência da cultura.

A dialética do tornar-se humano

O questionamento por meio do qual a modernidade vai além da antiguidade grega é a contribuição da educação e da formação para o tornar-se historicamente humano do homem. Naturalmente, também Platão tematiza a conexão entre pedagogia e história, mas somente no contexto da seqüência natural de gera-

ções, ao passo que não há princípio moderno da pedagogia que não procure satisfazer, explícita ou implicitamente, a pretensão pedagógica da “formação superior da humanidade”. Isso é uma posição fundamentalmente dialética do problema que já Kant esboça convincentemente: “O Homem deve tornar-se a si mesmo melhor, [...] cultivar-se a si mesmo [...]. A partir disso a educação é o maior problema e o mais difícil que pode ser dado ao homem. Pois conhecimento depende de educação e educação depende, novamente, de conhecimento.”²¹

Em traços rudes deixam-se diferenciar três modelos da dialética do tornar-se humano, os quais podem ser fixados nos pensadores Schleiermacher, Hegel e Marx e determinam, assim como antes, nosso atual pensar e agir pedagógico, mas também político.

Para Schleiermacher, todas as ciências estão num processo histórico inacabado e inacabável de comunicação e de práxis. Nele não há ponto de paradas, senão só regras de comunicação diferenciadas e aceitas no esclarecimento comum, que, por sua vez, têm sua regulação no querer conhecer e no querer compreender em comum a realidade. Ética, pedagogia e política têm, no entanto, enquanto disciplinas práticas, uma referência explícita ao futuro histórico, porque elas procuram produzi-lo através de decisões de práxis por elas mesmas introduzidas. O regulativo ético-global comum disso é a idéia do bem, que não é nenhuma norma fixada por tempos históricos, porque

deve ser concretizada sempre de novo em discursos sociais. Somente o universal de seu caráter regulativo se deixa esclarecer: pedagogia e política estão comprometidas com a formação moral superior da humanidade, na qual a pedagogia trata, primeiramente, da formação moral superior dos indivíduos, ao passo que a política trata da formação moral superior das organizações constituídas da convivência social.

Schleiermacher acredita, entretanto – e isso é um pensamento aristotélico fundamental transformado na modernidade –, que uma tendência evolucionária para a formação superior já está inerente à determinação moral da práxis humana. A partir disso, precisar-se-ia somente do esclarecimento dos indivíduos sobre este núcleo moral de toda a práxis para que eles, então, pudessem levar adiante, também conscientemente, essa moralização da práxis:

Desse modo temos que orientar nossos olhos para a formação de uma tal teoria que na verdade está sempre conectada ao existente, mas corresponde, ao mesmo tempo, também ao caminho natural, seguro e progressivo de desenvolvimento. Quanto mais isso nos dá certo, tanto menos devemos estar preocupados com a práxis, porque temos a convicção de que uma continuidade pura da práxis, que inclui simultaneamente em si mesma, porém, o desenvolvimento contínuo da teoria, resulta disso.²⁴

A vida burguesa das nações industriais ocidentais está cunhada, em ampla escala, por esta autocompreensão dialética da formação superior humana. Em todos os âmbitos da vida social – porém,

antes de tudo, no âmbito da pedagogia, como observa criticamente Siegfried Bernfeld²⁵ –, acredita-se, inquestionavelmente, nas forças impulsionadoras internas da práxis humana. Exigir-se-ia apenas que os homens se tornem conscientes dessa lógica interna da práxis, para, assim, poderem levá-la adiante de modo refletido. Todas as teorias evolucionárias do progresso – a elas pertencem de modo bem particular as ciências do espírito hermenêuticas e as sociais pragmáticas²⁶ – apostam, ingenuamente, nas forças positivas internas da práxis moral, pedagógica e política e reagem completamente indefesas contra todas as tendências negativas e as forças estruturais destrutivas que, entretanto, determinam cada vez mais maciçamente o desenvolvimento histórico da humanidade.

Na verdade, Hegel também designou a história como o “progresso na consciência da liberdade”,²⁷ porém este progresso é um processo que se realiza pelo espírito absoluto às costas dos sujeitos agentes e que, por isso, não pode ser escolhido e levado adiante pelos indivíduos mesmos. De certo, Hegel conhece o fato de que a práxis histórico-social, de modo algum, é simplesmente um processo evolutivo para o melhor moralmente, senão porque está inteira e fundamentalmente metida em contradições e, mais ainda, está sendo levado adiante através dessas contradições mesmas. Os indivíduos só podem procurar compreender as contradições estruturais, por meio das

quais se realizam ações sociomorais, mas eles não podem superá-las fundamentalmente.

Desse modo, a sociedade civil, por exemplo, é para Hegel a esfera da eticidade necessariamente cindida. Ela é, necessária e ineliminavelmente, desunida porque na vida de trabalho cada agente persegue somente os seus interesses particulares e, ainda assim, todos os agentes estão referidos ao universal, posto às suas costas, do sistema econômico. Hegel não poupa esforços em expressar, sem disfarce, a realidade dessa desunião da sociedade civil: exatamente lá onde a economia da sociedade civil encontra-se em processo rústico de crescimento. Isso leva a que, por um lado, “as riquezas excessivas se concentrem em poucas mãos [...]” e, por outro, para que “cresça a *dependência* e a *necessidade* da classe ligada ao trabalho”.²⁸

Exatamente esse conhecimento encobre, entretanto, a possibilidade inerente à sociedade civil de uma moralização, a qual, na verdade, jamais ajuda a superar a desunião da economia burguesa, mas ajuda a “encurtar e amenizar” as crises que retornam ciclicamente e as suas conseqüências para os homens. A possibilidade de, pelo menos, se alcançar na sociedade civil cindida uma eticidade formada reside no processo histórico de formação, que é ele mesmo duplo. Formação como processo histórico compreende, por um lado, a especialização do saber e a capacidade dos indivíduos sociais e, por outro, a forma-

ção de instituições sociais que podem contrapor-se à desunião extrema através de medidas recíprocas de segurança.

Theodor Litt é o mais significativo dos teóricos da formação que estão diretamente ligados à dialética estrutural de Hegel.²⁹ Também ele, de modo algum, fecha os olhos diante das contradições e da desunião alienada do presente, concebendo-os como fundamentalmente insuperáveis. Elas só podem ser atenuadas pelos esforços de formação e serem retidas a limites suportáveis. A superação não ocorre, historicamente, como em antecipação da alienação, senão estruturalmente em uma esfera espiritual mais alta, que será alcançada, segundo Litt, pela consciência filosófico-reflexiva daqueles que aprenderam a dominar e a suportar os conflitos internos e externos, fundamentalmente insuperáveis.

Diferentemente de Hegel, Marx parte da idéia de que as contradições que dominam a nossa realidade social são fundamentalmente elimináveis, porque não estão presas, por princípio, à práxis humana senão resultam da naturalidade até hoje inconsciente do desenvolvimento social e da determinação de formas produzidas inconscientemente pela práxis social.

Marx critica em Hegel o fato de este ter hipostasiado a história em um processo do espírito absoluto, para o qual, por isso, todas as figuras do real e da práxis humana tornam-se somente momentos de seu vir-a-ser para-si-mesmo (*Zu-sich-selber-Kommens*). Marx recupe-

ra a filosofia da práxis – com isso ligando-se indiretamente a Schleiermacher – no horizonte dos homens que agem histórico-socialmente. A subjetividade do compreender do mundo localiza-se em nenhuma outra parte a não ser nos sujeitos prático-agentes e humanos. Porém, de modo diferente a Schleiermacher, Marx segura-se, expressamente com Hegel, numa dialética processual que, para ele – ligada na subjetividade dos homens prático-agentes –, não é uma dialética estrutural do espírito absoluto, senão uma dialética histórica, prático-humanitária. Com base nisso Marx entende o “tornar-se sujeito da substância”, em oposição a Hegel, como o se tornar histórico dos sujeitos humanos agindo em sociedade e no processo histórico-real da práxis social. E, por isso, as contradições sociais podem, por princípio, ser superadas, segundo ele, pelos homens, que se tornam conscientes pela práxis revolucionária e solidária dessas contradições.³⁰

Para não se tomar, entretanto, as contradições incontestáveis indicadas como dados imanentes ao sistema, a análise dialética da práxis deve avançar profundamente na base econômica de nossa vida atual e estar preparada para colocá-la criticamente em questão. O objetivo desta análise crítica é que os homens se tornem conscientes das contradições de sua vida social, isto é, da ameaça à sua existência histórica, para transformá-las radicalmente e, com isso, começar tão logo a tomar em suas

mãos, consciente e solidariamente, enquanto sujeitos em associação livre, sua práxis social e sua história.

A teoria da formação de Heinz Joachim Heydorn vincula-se aqui a esse objetivo. Formação é compreendida, fundamentalmente, como o projeto que poderia superar dialético-historicamente a determinação alienada das relações de domínio, porém ela pode muito bem fracassar: “A história do homem pode terminar com sua própria destruição, com sua mutilação psíquica ou física.”³¹ Em uma extensão como antes jamais vista, o sistema de dominação dos Estados industriais modernos apodera-se também do processo de formação, transformando-o em instrumento para assegurar a dominação. E, no entanto, reside na formação, também jamais como antes, a potência de um descobrir crítico pelos homens das conexões alienadoras da produção.

Com isso é dada uma pressuposição de sua transformação revolucionária. A superação das contradições que se acentuam em todos os âmbitos da vida não pode ser esperada do sistema, mas “é a tarefa ativa dos homens” que se tornaram conscientes de sua alienação. Tal tarefa não pode ser vencida sem formação (educação), mas não uma formação isolada. A transformação dos relacionamentos é coisa de ações decididas de sujeitos emancipados e unidos: “A condição histórica é revolucionária [...]. A formação é o revolucionar alçado e sem limites dos homens.”³²

Abstract

The article seeks to sketch the general contours of a broad research project which the author is currently developing in Germany, where one tries to justify the hypothesis of a suitable nexus between philosophy and pedagogy must be thought from a praxis concept, which is analyzed in some of the most prominent thinkers of the western tradition, such as Aristotle, Kant and Schleiermacher.

Key-words: Philosophy, pedagogy, autonomy, praxis, shaping theory, dialog.

Tradução: Claudio Almir Dalbosco

Revisão: Hans-Georg Flickinger

Notas

- ¹ Texto publicado originalmente com o título "Praktische Philosophie und Pädagogik" (Filosofia prática e pedagogia). In: HELLEKAMP, S., KOS, O. und SLADEK, H. *Bildung, Wissenschaft, Kritik, Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (Formação, ciência, crítica. Escrito em homenagem aos 60 anos de Dietrich Benner), Weinheim, 2001, S. 118-136.
- ² Veja BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*; Bd. I: Herbarths praktische Philosophie und Pädagogik, 1967; v. II: *Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigswalds* (Prolegômenos para a fundamentação da pedagogia, v. I: A filosofia prática e pedagogia de Herbart; v. II: A pedagogia dos jovens fichteanos e de Hönigswald), Ratingen, 1969.
- ³ Veja BENNER, D. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (Correntes principais da ciência da educação), München, 1973; BENNER, D. *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogia universal) Weinheim, 1987; BENNER, D. *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, 3 Bände (Pedagogia como ciência, teoria da ação e práxis da reforma, 3 volumes), Weinheim, 1994f; SCHMIED-KOWARZIK, W. *Dialektische Pädagogik* (Pedagogia dialética), München, 1973; SCHMIED-KO-

WARZIK, W. *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis* (Teoria crítica e práxis revolucionária), Bochum 1988; SCHMIED-KOWARZIK, W. *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (Formação, emancipação e eticidade). Weinheim, 1993.

- ⁴ Veja SCHMIED-KOWARZIK, W./BENNER, D. *Theorie und Praxis* (Teoria e práxis). In: J. SPECK/VEHLE, G. *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Manual de conceitos pedagógicos fundamentais), 2 Bände, Bd. 2., München, 1970. p. 590 seguintes.
- ⁵ Veja XENOFONTES. *Memorabilien* (Fatos memoráveis sobre Sócrates), München 1960.
- ⁶ Veja ARISTÓTELES. *Nikomachische Ethik* (Ética a Nicômacos), Darmstadt 1967.
- ⁷ Veja PLATÃO. *Werke in 8 Bänden* (Obras em 8 volumes), Darmstadt 1970 e anos seguintes.
- ⁸ Veja PLATÃO. Bd. 4 *Politeia* (República, v. 4), 473c-e.
- ⁹ KANT, I. *Werke in 6 Bände* (Obras em 6 volumes), Wiesbaden 1952 ff. IV 61/A 66f.
- ¹⁰ KANT, I., op. cit., A 77.
- ¹¹ KANT, I., op. cit., A 79.
- ¹² Veja ROUSSEAU, J.-J. *Emile oder über die Erziehung* (Emílio ou sobre a educação) (1762), Stuttgart 1968.
- ¹³ Veja F. D. E. SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Ethik* (Ética) (1812/13), Hamburg 1981; SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Pädagogische Schriften* (Escritos pedagógicos) (1862), 2 Bde., Düsseldorf 1966.
- ¹⁴ Veja JOHANNSEN, F. *Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik als Einleitung in die Künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung* (Sobre a necessidade e a possibilidade de uma ciência pedagógica como introdução nos fundamentos filosóficos futuros da educação), Jena/Leipzig 1805. Veja BENNER, D. *Ansätze zu einer Erziehungsphilosophie bei den frühen Fichteaneer* (Esboços sobre uma filosofia da educação nos jovens Fichteanos). In: BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik* (Prolegômenos à fundamentação da pedagogia), Bd. II, Ratingen 1969.
- ¹⁵ Veja FICHTE, I. H. *Werke in 6 Bänden* (Obras em 6 volumes), Darmstadt 1962ff, Bd. 2/II, S. 45ff.
- ¹⁶ Veja HEGEL, G.W.F. *Werke in 20 Bänden* (Obras em 20 volumes), Frankfurt am Main 1970, Bd. 3.
- ¹⁷ Veja DERBOLAV, J. *Systematische Perspektiven der Pädagogik* (Perspectivas sistemáticas da pedagogia), Heidelberg 1971; FISCHER, F. *Darstellung der Bildungs-kategorien im System der Wissenschaften* (Apresentação das categorias da formação no sistema das ciências), hrsg. von BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W. Kastellau 1975; LITT, Th. *Die Selbsterkenntnis des Menschen* (O autoconhecimento do homem), Hamburg 1948.
- ¹⁸ Veja COMENIUS, J. A. *Pampaedia*, hrsg. V. D. Schizewskij, Heidelberg 1965; COMENIUS, J. A. *Große Didaktik* (Didática magna) (1657), Düsseldorf 1966.
- ¹⁹ Veja COMENIUS, J. A. *Vorspiele: Prodromus Panophae* (1637), hrsg. Und übers. v. H. HORNSTEIN, Düsseldorf 1963.

- ²⁰ Veja HERBART, J. F. *Systematische Pädagogik* (Pedagogia sistemática), hrsg. Und angeleitet v. BENNER, D. Stuttgart 1986.
- ²¹ HERBART, J. F. *Kleinere pädagogische Schriften* (Pequenos escritos pedagógicos), erster Band, hrsg. v. W. Asmus, Stuttgart, s. 108.
- ²² HÖNIGSWALD, R. *Über die Grundlagen der Pädagogik* (Sobre os fundamentos da pedagogia), München 1972, S. 16. Vgl. SCHIMMIED-KOWARZIK, W. *Richard Hönigswalds Philosophie der Pädagogik* (A filosofia da pedagogia de Richard Hönigswald), Würzburg 1995.
- ²³ KANT, I. *Werke in 6 Bänden* (Obra em 6 volumes), Wiesbaden 1952ff, insbesondere *Über Pädagogik* (especialmente sobre a pedagogia), VI 702 A 14.
- ²⁴ SCHLEIERMACHER, F.D. E. *Pädagogischer Schriften* (Escritos pedagógicos), a. a. O., Bd. 1, S. 132.
- ²⁵ Veja BERNFELD, S. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Sísifo ou os limites da educação) (1925), Frankfurt am Main 1971, S. 39f.
- ²⁶ Veja DILTHEY, W. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt* (A construção do mundo histórico) (1905), Frankfurt am Main 1970; DEWEY, J. *Erziehung durch und für Erfahrung* (Educação através da e pela experiência), (Hrsg.) Von SCHREIER, H. Stuttgart 1986; FLITNER, W. *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogia universal), Stuttgart 1962.
- ²⁷ HEGEL, G. W. F. *Werke in 20 Bänden* (Obra em 20 volumes), Frankfurt am Main 1970, Bd. 12, S. 32.
- ²⁸ HEGEL, G. W. F. *Werke* (Obras) ebd., Bd. 7, S. 389.
- ²⁹ LITT, Th. *Mensch und Welt, Grundlinien einer Philosophie des Geistes* (Homem e mundo, princípios fundamentais de uma filosofia do espírito), Heidelberg 1961; LITT, Th. *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* (O ideal de formação dos alemães clássicos e o moderno mundo do trabalho), Bochum o. J. (sem ano).
- ³⁰ MARX, K./ENGELS, F. *MEW in 42 Bänden* (Obra em 42 volumes), Berlin 1956 ff., Bd. 40, S. 467ff.
- ³¹ HEYDORN, H.-J. *Bildungstheoretische Schriften* (Escritos teóricos de formação), 3 Bände (três volumes), Frankfurt am Main 1979f., Bd. 2, S. 316.
- ³² Ebd., Bd. 3, S. 180.