

Anos de aprendizagem escolar e universitária: Diálogo intercultural entre Claudio A. Dalbosco e Dirk Stederoth

Years of School and University Learning: Intercultural Dialogue between
Claudio A. Dalbosco e Dirk Stederoth

Años de aprendizaje escolar y universitario:
Diálogo intercultural entre Claudio A. Dalbosco e Dirk Stederoth

Claudio A. Dalbosco¹  

Dirk Stederoth²  

Resumo

Trata-se aqui de um diálogo-entrevista, com foco na história formativa dos interlocutores, cujos caminhos se cruzaram no final dos anos de 1990, quando se originou uma amizade que se mantém até hoje. Guiado pela postura hermenêutica, este encontro intelectual assume, metodologicamente, a forma de um diálogo vivo, cujo aspecto mais importante é ouvir seriamente o que o outro tem a dizer e, prestando atenção em suas perguntas, interrogar as próprias afirmações do interlocutor. O objetivo é oferecer ao público latino-americano e, especialmente brasileiro, a oportunidade de conhecer, por meio da rica e conflitiva experiência pessoal de Dirk Stederoth, alguns traços da formação escolar e universitária alemã. Trata-se de uma experiência que procura se distanciar criticamente do eurocentrismo colonizador dominante e, na contramão disso, abrir-se ao diálogo com tradições culturais estranhas e distantes de sua própria cultura.

Palavras-chave: experiência formativa; diálogo intercultural; Bildung.

Abstract

This is a dialogue-interview, focusing on the formative history of the interlocutors, whose paths crossed in the late 1990s, when a friendship began that continues to this day. Guided by the hermeneutic stance, this intellectual encounter methodologically takes the form of a lively dialogue, the most important aspect of which is to listen seriously to what the other has to say and, paying attention to their questions, to question the interlocutor's own statements. The objective is to offer the Latin American public, and especially the Brazilian public, the opportunity to learn, through Dirk Stederoth's rich and conflicting personal experience, some aspects of German school and university education. It is an experience that seeks to critically distance itself from the dominant colonizing Eurocentrism and, in contrast, open itself up to dialogue with strange cultural traditions that are distant from its own culture.

Keywords: formative experience; intercultural dialogue; Bildung.

Resumen

Se trata de una entrevista-diálogo, centrada en la historia formativa de los interlocutores, cuyos caminos se cruzaron a finales de los años 90, cuando comenzó una amistad que continúa hasta el día de hoy. Guiado por la postura hermenéutica, este encuentro intelectual toma metodológicamente la forma de un diálogo vivo, cuyo aspecto más importante es escuchar seriamente lo que el otro tiene que decir y, prestando atención a sus preguntas, cuestionar las propias afirmaciones del interlocutor. El objetivo es ofrecer al público latinoamericano, y especialmente al brasileño, la oportunidad de conocer, a través de la rica y conflitiva experiencia personal de Dirk Stederoth, algunos aspectos de la educación escolar y

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil.

² Universidade de Kassel, Kassel/Hessen – Alemanha.

universitaria alemana. Se trata de una experiencia que busca distanciarse críticamente del eurocentrismo colonizador dominante y, en contraste, abrirse al diálogo con tradiciones culturales extrañas y distantes de su propia cultura.

Palabras clave: experiencia formativa; diálogo intercultural; Bildung.

Introdução

O diálogo-entrevista que segue é resultado de longa amizade construída a décadas com Dirk Stederth. Ela iniciou ainda no final dos anos de 1990, quando, depois de ter estudado seis meses de idioma alemão no Goethe Institut da cidade de Göttingen, dirigi-me à cidade de Kassel, para fazer meu doutorado nos quatro anos seguintes (1998-2001), sob orientação dos professores Wolfdietrich Schmied-Kowarzik e Hans-Georg Flickinger. Conheci Stederth logo no primeiro semestre de 1998 e não poderia imaginar, na época, o quanto tal amizade contribuiria para abrir frestas culturais na vida cotidiana alemã, que provavelmente eu não as teria experienciado se não o tivesse conhecido. Sua amizade possibilitou-me também um acesso importante aos estudos da filosofia alemã, especialmente de Hegel e do idealismo alemão. Enquanto Stederth escrevia, neste período, sua tese sobre a “Filosofia do espírito subjetivo de Hegel”, eu me ocupava, sofredamente, com “O idealismo transcendental de Kant”, na busca obcecada pela coisa em si incognoscível.³

Na minha última estadia na Alemanha (maio-junho de 2024), eu já tocava dois outros projetos de diálogo-entrevista, um com Heinz Eidam, em parceria com Cátia Deveschi e, outro, com Hans-Georg Flickinger.⁴ O objetivo maior dos projetos, incluindo agora também este com Stederth, consiste em tornar mais conhecido o pensamento destes professores alemães, os quais possuem longo intercâmbio acadêmico com universidades brasileiras. O que sempre me interessou, neste convênio de cooperação internacional, é o modo original com o qual estes colegas-professores da Universidade de Kassel – alguns já eméritos – investigam a *Bildung* alemã (sua despedida ou renascimento?) pela perspectiva do diálogo entre filosofia e educação (pedagogia). Com base neste interesse comum sobre a possível atualidade da formação humana (*Bildung*) produzimos juntos, além dos escritos individuais de cada um, inúmeras coletâneas, as quais estão à disposição em língua portuguesa.⁵

Há vários aspectos que podem ser destacados como resultado do longo e produtivo convênio de mútua cooperação internacional entre as duas universidades e os dois países de culturas diferentes, o Brasil e a Alemanha. As reminiscências de minha própria experiência formativa dão conta do que significa o dolorido *pathei mathos* (o aprender por meio do sofrimento) frente à exigência de ter que dominar uma língua estrangeira, difícil como a alemã, a tal ponto de poder escrever a tese em alemão e, ao mesmo tempo, a

³ Ambas as teses foram publicadas posteriormente como livro: Stederth (2001) e Dalbosco (2002).

⁴ Estes dois diálogos-entrevista já se encontram publicados: Eidam, Dalbosco e Deveschi (2025) e Flickinger e Dalbosco (2024).

⁵ Cabe destaque, entre outras, para as seguintes coletâneas: Dalbosco e Flickinger (2005), Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019) e Dalbosco *et al.* (2024).

enorme satisfação de tê-lo conseguido (Dalbosco, 2014, p. 59-93).⁶ Na base deste aprendizado formativo, que cala fundo na alma de quem o faz, está o processo de estranhamento que a imersão na cultura diferente provoca, conduzindo os sujeitos envolvidos à descoberta de si mesmos. Pois, nas palavras de Hans-Georg Flickinger (2024, p. 30), “[...] ao enfrentar o alheio e o inesperado, vemo-nos desafiados a tomar posição diante do desconhecido e, em consequência disso, a tornar nossa postura transparente para nós mesmos”. Em síntese, a experiência de estranhamento provocado pelo convívio intenso com a cultura diferente conduz ao autoconhecimento intenso que só é possível pelo *pathei mathos* que transforma o sujeito envolvido. A compreensão de como tais experiências acontecem em suas singularidades e em contextos sócio-histórico-culturais específicos já é ela própria um problema de formação (*Bildungsproblem*).

O que significa o diálogo-entrevista? Trata-se do procedimento investigativo tributário da postura hermenêutica crítica e, por isso mesmo, coerente com o nosso próprio convênio internacional que tem na filosofia/pedagogia do diálogo uma de suas âncoras. Considerando que o sentido hermenêutico de diálogo profundo repousa na escuta e na pergunta (Gadamer, 1999), sopesando a possibilidade de que o outro também possa ter razão, a entrevista nos termos do perguntar e responder formal e mecânico já é descartada de antemão. O procedimento precisa assumir a forma de diálogo vivo, cujo aspecto mais importante é ouvir seriamente o que o outro tem a dizer e, prestando atenção em suas perguntas, interrogar as próprias afirmações do interlocutor. É a vivacidade do diálogo movido pela escuta-pergunta que dá a ideia clara do quanto a conversação entre seres humanos pode tornar-se profunda, imprevisível e, também, inesgotável. Em síntese, o diálogo hermenêutico profundo (autêntico e verdadeiro) é capaz de gerar processos formativos recíprocos, provocando a autotransformação dos próprios dialogantes.

Com este diálogo-entrevista o público latino-americano e, especialmente brasileiro, tem a oportunidade de conhecer, por meio da rica e conflitiva experiência pessoal de Dirk Stederoth, alguns traços da formação escolar e universitária alemã. Trata-se de uma experiência, como ficará claro a seguir, que procura se distanciar criticamente do eurocentrismo colonizador dominante e, na contramão disso, abrir-se ao diálogo com tradições culturais estranhas e distantes de sua própria cultura (Stederoth, 2024, p. 127-136). Ora, é justamente com este espírito de abertura intercultural que confidenciamos ao público o diálogo vivo que ocorre entre nós dois.

Dalbosco: Estimado Dirk, alegro-me pelo diálogo intercultural que iniciamos, o qual não consiste apenas em perguntas e respostas postas previamente e seguidas de maneira retilínea e formal. Nosso diálogo já vem de há mais de duas décadas, quando fizemos juntos nosso doutorado em filosofia na Universidade de Kassel (Alemanha) e também participamos durante quatro anos do grupo de estudos sobre textos filosóficos e

⁶ Sobre este mesmo tema, ver o belo depoimento escrito por Muriel Maier-Flickinger (2024, p. 70-73) em homenagem ao seu esposo Hans-Georg Flickinger.

pedagógicos clássicos, uma experiência formativa importante, sobre a qual ainda falaremos mais adiante. O público alvo de nosso diálogo são alunos e professores da pós-graduação em educação, mas outras pessoas também poderão interessar-se pelo tema. Como o próprio título indica, vamos conversar sobre nossos anos de estudos e ensino escolar e universitário, orientando-nos, sobretudo, pelo próprio diálogo entre filosofia e educação. Com experiência de vida e perspectivas filosóficas diferentes, penso que possuímos, contudo, uma pergunta geral comum: qual o futuro da formação humana em um contexto de individualismo crescente, que enfraquece cada vez mais as experiências solidárias entre seres humanos?

Para dar início ao nosso diálogo, você poderia fazer uma breve autoapresentação: Quando começou seus estudos na Escola e que lembranças pedagógicas mantém deste tempo? Quando iniciou seus estudos na universidade, com quem estudou e sobre o que estudou? Quem foram seus principais professores neste período de formação universitária e que perfil filosófico-pedagógico deles destacaria? Ou seja, ofereça-nos uma breve autobiografia formativa de seus anos escolares e universitários.

Stederoth: Muito obrigado, prezado Claudio – estou muito satisfeito por termos esta oportunidade de dialogar e muito animado para ver o que resultará disto. Para começar com suas perguntas sobre meu tempo de formação escolar, depois do ensino fundamental (4 anos) frequentei o ensino médio até concluí-lo. Para ser franco: eu era um aluno muito rebelde e muitas vezes tinha conflitos com os professores, razão pela qual uma vez fui transferido definitivamente para uma turma especial (paralela). Eu também não era um aluno de bons resultados, por isso tive que repetir um ano. Não estava particularmente interessado na escola naquela época porque tinha coisas mais interessantes para fazer, inclusive passar o tempo com amigos, para compor, tocar e cantar música. No entanto, o espaço social da escola ainda era importante para mim, razão pela qual estive intensamente envolvido no conselho estudantil, primeiro como representante de turma, depois, como representante do ensino fundamental e médio e, finalmente, como representante adjunto da escola municipal. O direito dos alunos de terem uma palavra a dizer e ajudarem a moldar a escola foi obviamente muito importante para mim desde o início - talvez também porque achei as aulas na forma como as vivi pouco inspiradoras. Isso só melhorou nos últimos dois anos antes de terminar o ensino médio, quando pudemos escolher nós mesmos alguns temas do curso e os próprios professores, o que estava mais de acordo com minhas ideias sobre a escola.

Porém, só experimentei uma formação mais livre na universidade, onde pude seguir o meu próprio percurso formativo, baseado nos meus interesses e por meio de conversas extremamente estimulantes. Isto foi de facto uma libertação na minha biografia educacional, não só porque encontrei a disciplina certa para mim, mas também porque havia um clima de abertura e diálogo em igualdade de condições no Instituto de Filosofia da Universidade de Kassel. Neste sentido, foi uma experiência formativa maravilhosa! As estruturas de estudo do mestrado eram tão abertas e pouco orientadas para exames que, mesmo matriculado em filosofia e sociologia, pude tratar de temas muito diversos: além de

problemas filosóficos e sociológicos clássicos, também de psicanálise, de teologia, tópicos etnológicos, filosofia do Extremo Oriente e de teorias políticas, entre outros. Gostei de me reunir com colegas estudantes em grupos de leitura nos quais desenvolvemos e discutimos textos de forma independente, que continuaram depois em nosso grupo de estudos que você mais tarde também fez parte. Para mim, a abertura e a possibilidade de autoformação (*Selbstbildung*) foram a base para experiências educacionais universitárias bem-sucedidas, que só muito raramente pude vivenciar na escola.

Boas experiências educacionais dependem também de bons professores, com os quais tive a oportunidade e a sorte de conviver na universidade. Os professores mais importantes que eu destacaria foram Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Ulrich Sonnemann (infelizmente pude estudar pouco tempo com ele, pois faleceu logo após meu ingresso na universidade), Manfred Gies, Gottfried Heinemann, Wolfram Burisch, Hans-Georg Flickinger e Johannes Weiß. Com eles presenciei não apenas uma docência intelectual e pedagogicamente competente, mas também a disposição para o diálogo crítico e aberto, que não se caracterizava por instruções unilaterais, mas pelo interesse comum no assunto, exatamente como Wilhelm von Humboldt imaginava! Isso significou sorte e privilégio para mim. Neste contexto, escrevi minha dissertação de mestrado sobre a “Antropologia” de Hegel e, depois, minha tese de doutorado sobre a “Filosofia do Espírito Subjetivo” (Stederoth, 2001), também sobre Hegel, ambas orientadas por Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. Como não consegui de imediato um emprego na universidade após concluir o doutorado, fiz licenciatura (filosofia, política e economia) e, após tê-la concluído, consegui um cargo de assistente na Universidade de Kassel, junto ao prof. Kristian Köchy, onde pude então escrever meu trabalho de habilitação sobre os *Graus da liberdade: Sobre a diferenciação da liberdade prática* (Stederoth, 2015).

Dalbosco: Você acaba de oferecer um resumo muito rico de sua experiência formativa escolar e universitária, deixando a oportunidade em aberto para que possamos esclarecer e aprofundar ainda mais alguns pontos. Sobre sua experiência escolar, chame-me atenção dois aspectos: a resistência ao modelo escolar “tradicional” e a busca por espaços alternativos tanto na música como no envolvimento com a organização estudantil. Esta dificuldade da escola e de alguns professores, de partir do mundo experiencial e cultural do aluno, não foi só em sua época e nem é exclusividade da educação escolar alemã, pois persiste, na atualidade, também em muitos outros países, como é o caso do Brasil. Quase ao mesmo tempo de seus anos escolares, minha experiência escolar no Brasil não foi das melhores, embora tivesse tido alguns bons professores. Frequentei a escola durante o período mais repressivo da Ditadura militar, cujo predomínio da educação autoritária era visível. A ênfase recaía na educação moralizante e adestradora, com foco no tecnicismo pedagógico e na ausência do pensamento crítico. Enquanto alunos, tínhamos que seguir simplesmente o que os professores e a direção da escola ordenavam. Lembro-me, ainda hoje, de um acontecimento: a supervisora escolar entrou na sala de aula para dar alguns avisos – ou seja, para ditar algumas ordens – e eu ousei questioná-la sobre algo. Ela reteve minha mochila, me mandou para fora da aula e me disse que eu só entraria na

sala de aula no dia seguinte, na presença de meu pai. Neste contexto, marcado pelo autoritarismo, nossa válvula de escape era o recreio escolar, onde podíamos brincar e conversar mais livremente, fora da sala de aula e da vigilância autoritária do professor e da direção. No Ensino Médio, comecei a mudar um pouco minha compreensão das coisas porque tive a oportunidade de me envolver na organização de grupos de jovens, na participação do sindicato rural e na cooperativa local, ambos vinculados a pequenos agricultores. Era o início do processo de redemocratização do país, no qual parte dos estudantes participaram ativamente.

No âmbito da educação escolar, a transmissão do conteúdo aos alunos sem dialogar com eles e com as outras disciplinas que compõe o currículo escolar empobrece a experiência pedagógica não só dos alunos, mas também dos próprios professores. Pois, a mera transmissão de conteúdo lhes tira a possibilidade de serem agentes transformadores. Também há, certamente, inúmeras outras razões que tornam a escola desinteressante, entre as quais, a dispersão dos alunos e a respectiva dificuldade de concentração provocadas pela digitalização crescente da sociedade. Ao se tornar desinteressante, a escola deixa de ser o lugar do tempo livre, ou seja, da *Skholé* ou do *Ótium* no sentido da tradição greco-romana. Como você interpreta este fenômeno do desinteresse pela escola? Considera como oportuno recuperar traços da tradição escolar baseada no ócio estudioso? Que contraste você faria entre a escola que você teve e a escola que gostaria de ter tido?

O segundo aspecto de sua resposta refere-se a alternativa encontrada por você na música e na organização estudantil. Sua experiência deixa claro a importância que a arte e a participação política desempenharam na sua formação escolar. Se a arte e a participação política não eram consideradas devidamente em sua época escolar, tal situação parece só ter se acentuado nos dias atuais. A escola, mas também a universidade, está sendo cada vez mais colonizada pela economia neoliberal de mercado, que procura transformá-la numa empresa privada com fins lucrativos. É como uma correnteza forte, que arrasta tudo o que tem pela frente, alunos, professores e a própria gestão escolar. Isso conduz, entre outros aspectos, ao enfraquecimento da presença das humanidades, da cultura, da literatura e da arte no currículo escolar. Recuperar a perspectiva da formação mais ampla parece ser um grande desafio educacional da atualidade. Neste contexto, e antes de comentar sobre sua experiência de aluno universitário, eu gostaria que você detalhasse mais sua experiência com a música e com a organização estudantil. Como você participou deste movimento e o que significou para sua formação? Por que arte e política são indispensáveis à formação do humano na educação, sobretudo, na educação das crianças e dos adolescentes?

Stederoth: Antes de mais nada, amigo Claudio, gostaria de lhe agradecer pelos seus comentários sobre suas experiências escolares, que mostram, por um lado, como o cotidiano escolar é diferente entre um sistema escolar ditatorial e um outro democrático e, por outro, que existem também continuidades na orientação da educação escolar, que recebem, no meu entender, pouca atenção, inclusive da própria escola. Para responder às suas perguntas, gostaria de lhe recordar uma breve frase de Hegel a propósito do desinteresse dos alunos pela escola. Assim afirma ele: “Nada de grande é realizado sem

paixão (*Leidenschaft*)” (Hegel, 2011, p. 903). Esta frase é relevante para a educação se considerarmos como algo “grande” não só os feitos históricos mundiais, mas também os acontecimentos significativos na biografia individual de cada um. A importância da paixão para alcançar a “grandeza” não se aplica apenas à história mundial, aos Césares, Michelangelo, Einstein e Kant, mas também à força motriz de cada indivíduo para criar algo especial e único. Neste sentido, considero que o despertar e a formação das respectivas paixões de cada um é uma das tarefas mais importantes que a educação tem de desempenhar, pois só as paixões têm o poder de gerar um interesse mais profundo e criativo por algo.

No entanto, é importante notar que as paixões e, sobretudo, sua direção são orientadas de forma diferente em cada pessoa, razão pela qual os processos educativos também devem ter em conta, na medida do possível, as paixões e os interesses dos alunos. A pedagogia de Summerhill, de A. S. Neill (1966) foi a que mais amplamente implementou este princípio, de acordo com o qual os alunos não recebiam praticamente nenhuma orientação externa para a vida escolar cotidiana. No entanto, isto seria demasiado pouco para mim, porque também são necessários incentivos e atritos (conflitos) para orientar as paixões. Incentivos e conflitos podem surgir de diferentes formas: através de exigências externas das instituições ou das circunstâncias sociais; por meio da resistência da própria coisa que se está tratando; e através da postura dos professores ou de outras pessoas.

Posso ilustrar estas três formas na minha própria experiência escolar, o que me leva à sua segunda pergunta. A primeira forma foi certamente a razão de meu trabalho na agremiação estudantil, na medida em que as exigências da escola, com as quais nem sempre concordei, provocaram resistência de minha parte, encorajando-me a empenhar-me no trabalho político autogerido. Foi com grande pesar que me apercebi, através das experiências escolares dos meus dois filhos, que o trabalho nas agremiações estudantis já não desempenha papel tão importante como no meu tempo. No entanto, isso não se deve ao facto de as escolas de hoje oferecerem menos motivos de resistência. Deve-se, sim, provavelmente, à operacionalidade destas instituições e, principalmente, à ideologia neoliberal do “eu empreendedor” (Bröckling; Krasmann; Lemke, 2000), que se infiltrou no corpo discente, fazendo sentir aí também os seus efeitos antiformativos. A segunda forma de lidar com a resistência da matéria (conteúdo) exprime-se no meu interesse pela música, que quase nada tinha a ver com as aulas de música na escola, pois se movia em boa parte fora dela, quase não encontrando lugar na sala de aula. Por fim, só experimentei realmente a terceira forma, a de professores inspiradores, nos últimos dois anos de meu Ensino Médio, na medida em que tive dois professores durante esse período com interesses filosóficos que souberam incorpora-los em suas aulas.

Por exemplo, lemos nas aulas de alemão o livro *A antiguidade do homem*, de Günter Anders, e na aula de religião, *O mito de Sísifo*, de Albert Camus. Esta experiência de leitura me inspirou muito, oferecendo-me as bases para começar a estudar filosofia, depois do Ensino Médio. Inicialmente, no entanto, eu pensava estudar bioquímica depois de sair da escola, uma vez que tive um professor de biologia e química inspirador, para além dos dois professores que já mencionei. A decisão de estudar filosofia só foi tomada durante o serviço

civil, período no qual consegui organizar o meu trabalho de assistência individual a deficientes graves de forma a poder frequentar uma aula e um seminário de filosofia na Universidade de Kassel, por mero interesse pessoal. No entanto, após três semestres de aulas e seminários com Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (sobre Kant, Fichte e Schelling), conclui que a filosofia era, juntamente com a música, a minha verdadeira paixão, a qual permanece até hoje.

Dalbosco: Entregar-se a um diálogo vivo, como nós dois pretendemos exercitar aqui, põe ao menos duas exigências interrelacionadas entre si: estar aberto para o que o outro parceiro do diálogo tem a dizer, deixando-se levar pela força de suas palavras e, simultaneamente, evitar de impor previamente uma finalidade externa para o acontecimento dialógico, que vai se desdobrando espontaneamente, pelo jogo das palavras a tilintar misteriosamente no “ouvido interior” de cada um. Só assim, como nos ensina a boa tradição hermenêutica, podemos aprender reciprocamente, em conversação um com o outro. Esta perspectiva hermenêutica deixa claro também porque a formação tem a ver antes de tudo com a relação dialógica baseada na escuta silenciosa e na pergunta contínua entre seres humanos. Tal relação possibilita, pela contingência da vida e pelas escolhas individuais de cada um, o encontro, muitas vezes inusitado, entre pessoas de contexto histórico-cultural bem diferente, como é o nosso caso. Em nosso tempo escolar, quando frequentávamos a educação básica, e também em nosso tempo de formação universitária, eu e você não poderíamos imaginar que iríamos fazer doutorado quase na mesma época. Da mesma forma, não poderíamos ter previsto nossas discussões frutíferas sobre Kant e Hegel e, também, que iríamos encontrar uma preocupação filosófico-educacional comum, que ainda hoje nos mantém unidos, depois de duas décadas, a saber, “formação humana para todos”. Contudo, o direito de todos à educação e à formação cultural é um objetivo ainda a ser alcançado em quase todos os países, em alguns deles de maneira ainda mais intensa do que em outros.

Na sua resposta acima, você traz para a conversa o conceito de “paixão”, que dado sua centralidade à formação, talvez pudéssemos problematizá-lo um pouco mais. Você mesmo oferece uma indicação para isso: “as paixões são a força motriz de cada indivíduo para criar algo especial e único” e elas conseguem fazê-lo porque despertam o interesse humano por algo significativo. Que força motriz é esta e em que sentido ela desperta o interesse do ser humano? Esta é uma pergunta importante das teorias educacionais, pois carrega consigo o desafio da educabilidade humana: o que significa ensinar e aprender? Para quê ensinar e aprender? Na perceptiva da formação, talvez seja importante fazer duas referências clássicas. A primeira refere-se ao *eros* pedagógico que movimenta os sete diferentes discursos elogiosos sobre o amor, que Platão narra no *Banquete*, uma das obras filosófico-literárias mais belas da cultura humana. Você concordaria que a paixão enquanto “força motriz” poderia ser compreendida nos termos do *eros* filosófico-formativo do *Banquete*? A paixão não carregaria também o aspecto profundamente ambíguo inerente ao discurso de Alcibíades, que reconhece a mestria socrática por meio de ironia sutil? A

paixão – e aqui se trata da paixão pelo saber e pelo “belo em si” –, não teria o efeito de uma víbora venenosa que faz se retorcer quem por ela é picado? (Platão, 217e).

De outra parte, o conceito de interesse é decisivo para a formação, na medida em que não se trata apenas de uma motivação no sentido estritamente psicológico, mas sim da “força vital” impulsionadora das capacidades humanas. Interesse significa, aqui, de acordo com a interpretação que Dietrich Benner faz de Johann Friedrich Herbart, a capacidade maior do ser humano e, por isso, ela seria a capacidade de gerar outras capacidades (Benner, 1993). Sendo assim, o interesse parece envolver algo mais profundo, pois também tem a ver com o sentido da vida e com as escolhas que cada ser humano precisa fazer. Por exemplo, uma escolha aparentemente simples refere-se à decisão de se entregar ou não à determinada discussão sobre certa temática que se faz em sala de sala ou em qualquer outro lugar. Herbart, sob quem nós dois temos falado algumas vezes, desenvolveu em sua *Pedagogia Geral* – uma das maiores obras de filosofia da educação do século XIX – a teoria clássica da formação baseada na multiplicidade do interesse e na tese de que todo o ensino precisa ser formativo (Herbart, 1965). Neste sentido, o que Hegel compreende por “paixão” poderia ser aproximado tanto do *eros* socrático quanto da multiplicidade do interesse de Herbart? Penso que podemos encontrar aqui um elo profundo entre paixão e formação humana.

Antes de lhe devolver a palavra, vou fazer ainda mais um comentário sobre sua última resposta. A palavra resistência aparece de maneira destacada nas suas reflexões sobre a educação escolar, colocando-as claramente no horizonte da teoria crítica. O próprio Adorno deixa claro, em suas conferências radiofônicas que a educação para a maioria precisa inegavelmente de resistência (Adorno, 1971). Contudo, de que resistência se trata e contra quem ela é dirigida, na atualidade, no âmbito da educação escolar? Você oferece uma boa indicação, no sentido de que a educação escolar e a própria educação crítica em geral precisam resistir ao neoliberalismo e às suas respectivas formas de vida baseadas no “sujeito empreendedor de si mesmo”. Temos, aqui, sem dúvida, um enorme problema de formação, pois é iminente o risco de que nossas instituições educacionais, incluindo nelas sobretudo a escola, sejam transformadas em empresas e assumam cada vez mais o gerenciamento empresarial. Você poderia comentar sobre o nexo entre forma de vida empreendedora no sentido concorrencial, eficiente e lucrativo do neoliberalismo atual e gerenciamento educacional empresarial? De que tipo de resistência precisamos e como torna-la efetiva no contexto da práxis educativa escolar? Sabemos que não existe uma receita milagrosa para isso, mas encontrar alternativas comuns e solidárias, construídas dialogicamente, parece ser um caminho aberto e promissor.

Stederth: Vou tentar responder a estas questões complexas da forma mais breve possível. Em primeiro lugar, no que diz respeito à questão das paixões em Hegel na sua relação com o *eros* pedagógico em Sócrates e com o interesse em Herbart, não posso, evidentemente, analisar isto em pormenor aqui, mas vejo uma diferença central entre Hegel, por um lado, e Platão e Herbart, por outro, no facto de estes dois últimos fazerem uma distinção mais forte entre razão e educação, por um lado, e sensualidade e desejos,

por outro, do que eu determinaria para Hegel. Se, na minha resposta anterior, salientei a importância das paixões para a educação, então é mais em relação a uma linha de tradição que vai de Marx, passando por Freud, até Marcuse, que na sua obra *Triebstruktur und Gesellschaft* (Eros e Civilização) faz uma distinção estreita entre *eros* (Freud), trabalho social (Marx) e jogo (Schiller), que me parece muito relevante para uma forma de educação apaixonada. Marcuse recorre a Marx para mostrar que o poder formativo e criativo do trabalho só é experimentado como doloroso em condições sociais alienadas; emprega Freud para mostrar que *eros* só se transforma em impulsos agressivos porque é excessiva ou adicionalmente suprimido pela maquinaria da sociedade meritocrática; e, finalmente, com as *Cartas Estéticas* de Schiller, mostra que a razão e a sensualidade podem culminar no jogo.

Em poucas palavras: Uma formação (*Bildung*) organizada de forma a combinar o prazer do jogo livre com o poder criativo do trabalho livre é capaz de libertar as forças formativas e construtivas de *eros* e de as sublimar em atividades socialmente significativas sem ter de permitir que Eros seja excessivamente suprimido. É claro que isto deve ser entendido mais como uma ideia reguladora em direção à qual uma educação livre e apaixonada teria de se desenvolver. Seria ingênuo transferi-la pragmaticamente para uma forma concreta de planejamento educacional, uma vez que tal forma de educação só pode ser bem sucedida em combinação mútua com uma mudança nas condições sociais orientadas para a libertação – as duas estão inextricavelmente ligadas. Assim, alguns dos fracassos dos conceitos pedagógicos reformistas devem-se menos a esses conceitos em si do que à crença ingênua de que a esfera educativa pode, de alguma forma, ser separada da esfera social. A máxima de Adorno de que não pode haver uma educação correta numa sociedade errada também se aplica aqui de forma modificada.

Isto leva-me diretamente à sua última pergunta, que diz respeito ao “eu empreendedor” e à reorganização neoliberal do nosso sistema educativo. Sem poder detalhar as componentes desta reorganização, o que tentei fazer noutros locais (Stederoth, 2019a, p. 113-141) pode dizer-se, na sequência do que acabo de afirmar, que a educação está agora tão errada como a sociedade em que se insere. Pois ela foi, por assim dizer, quase completamente adaptada às condições sociais, que os seus apologistas descrevem como contemporâneas, enquanto muitos opositores desta reorganização remetem para Humboldt. Contra estes últimos, pode argumentar-se que uma é a ideia de educação de Humboldt e a outra é a sua realização concreta desde a sua criação. Foi Heydorn, entre outros, que elaborou a “contradição entre educação e dominação” com base nesta implementação; e foi ele (Heydorn) que, contrariamente a muitos esquerdistas do movimento de 1968 de seu tempo, caracterizou criticamente as reformas educativas do início dos anos 1970 na República Federativa Alemã (RFA), que emergiram destas reformas, como um “mecanismo industrial perfeito”.

Em suma, se seguirmos as análises de Heydorn, o mundo educativo antes de Bolonha e de PISA não era de modo algum um paraíso educativo ou mesmo uma realização adequada das intenções de Humboldt. Desde o século XIX, é uma educação no quadro da sociedade de classes, com educação proletária-prática, por um lado, e uma semi-formação

burguesa (Adorno), por outro. A tentativa de integrar mais estas duas vertentes nas reformas dos anos 70 do século passado teve como pano de fundo a adaptação da educação às novas exigências do mercado de trabalho, e Bolonha e PISA são apenas a pedra angular deste desenvolvimento. O paraíso educativo imaginado por muitos opositores à reforma, com sua referência a Humboldt, não reside na realidade educativa do passado, mas só pode ser moldado para o futuro, o que exige resistência, não só das instituições educativas, mas da sociedade em geral. No entanto, os estabelecimentos de ensino revestem-se de particular importância neste domínio, pois são eles que formam a resistência do futuro, razão pela qual Heydorn descreveu, com toda a razão, os professores como “revolucionários na profissão”.

No seguimento disso, gostaria de concluir dizendo algumas palavras sobre a educação para a resistência, sobre a qual você também me perguntou. Uma das minhas experiências mais dolorosas dos últimos 20 anos neste contexto foi ver como muitos colegas que protestaram ruidosamente no início das reformas de Bolonha se transformaram, por assim dizer, tacitamente, em cúmplices voluntários das novas estruturas e transformaram a sua resistência inicial numa adaptação complacente. Por vezes, tenho a impressão de que as novas estruturas lhes parecem tão perfeitas que resistir-lhes parece inútil. Mas é precisamente aqui que, segundo penso, reside o erro. Nenhuma estrutura social ou institucional é tão perfeita que a resistência não possa continuar a agitar-se ou a desenvolver-se no seu interior. O movimento “Fridays for Future” demonstrou-o de forma impressionante: A partir do protesto de uma única pessoa (Greta Thunberg), surgiu um movimento de massas mundial que só pôde ser travado por outro fenómeno global: o Coronavírus. Mas, apesar de tudo, este exemplo mostra que a resistência não é de modo algum um fenómeno das gerações passadas, mas é sempre possível em todo momento histórico e em qualquer lugar – e é exatamente isso que deve ser ensinado aos estudantes, porque a capacidade de resistir é uma componente central da maioria.

Dalbosco: Sua resposta contém aspectos importantes de uma teoria educacional de inspiração filosófica crítica sob a qual ainda retornarei mais adiante. No momento, eu gostaria de dialogar com você especificamente sobre sua experiência docente e investigativa no Ensino Superior. Depois de ter concluído seu escrito de habilitação sob a supervisão do prof. Kristian Köchy, você tornou-se apto para ser professor no Ensino Superior, assumindo uma vaga na própria Universidade de Kassel. Isso lhe permite oferecer regularmente preleções e seminários, orientar dissertações e teses e participar de cooperações internacionais nas áreas de filosofia e educação, como a cooperação que temos mantidos desde de 2002 entre a Universidade de Kassel e a Universidade de Passo Fundo. Em minha época de doutorado eu experienciei a boa combinação entre aula, no sentido clássico de preleção escrita e proferida pelo professor, e o seminário, no qual há o envolvimento e participação direta dos estudantes. Isso eu considero como uma herança positiva da reforma humboldtiana e que a reforma neoliberal de Bolonha tendeu a eliminar,

na medida em que pretendeu transformar o professor pesquisador apenas no monitor ou no facilitador didático.

Nesta minha última estadia de curta duração na Universidade de Kassel, durante os meses de maio e junho de 2024, tive a oportunidade de frequentar dois seminários contigo e constatar o quanto você preza pelo trabalho pedagógico-formativo de leitura e discussão do texto clássico em sala de aula. Esta é, sem dúvida, uma marca da tradição acadêmica alemã que você e outros professores procuram levar adiante, apesar do reducionismo acadêmico imposto pelo Acordo de Bolonha. Em uma sociedade dominada pela cultura digital que provoca aceleração e dispersão do tempo, cultivar o ócio estudioso parece ser algo sempre mais difícil. Pois, interessa mais, de modo geral, a formação rápida e voltada às demandas mercadológicas. Neste contexto, por que você considera ser ainda importante continuar dialogando com pensadores clássicos e como trazê-los para nossa atualidade? Que dificuldades você encontra neste exercício dialógico com a tradição filosófico-pedagógica clássica e como seus alunos reagem diante disso?

Stederth: Em primeiro lugar, gostaria de dizer que me considero de sorte por poder ensinar e investigar na universidade. O fato de poder fazê-lo não é, de forma alguma, uma questão óbvia, porque encontrar uma posição permanente no sistema universitário alemão tem muito a ver com o fato de, em algumas ocasiões, se ter tido muita sorte porque surgiu uma oportunidade e se estava no lugar certo e na hora certa. Infelizmente, muitas pessoas não têm essa oportunidade, apesar de a merecerem pelo menos tanto quanto eu, por exemplo. É um dos muitos desastres do nosso sistema educativo que tantas cabeças altamente educadas e excepcionais, especialmente nas humanidades, sejam descartadas da universidade simplesmente porque o gargalo de uma carreira acadêmica é extremamente estreito. Esta é uma situação que não mudou significativamente há mais de cem anos, uma vez que Max Weber já caracterizava a carreira acadêmica como um “risco selvagem” (Weber, 1971). Foi por isso que, num artigo publicado há alguns anos, sugeri que se resolvesse este problema com um rendimento acadêmico de base, escalonado de acordo com as qualificações e o âmbito das tarefas, e que permitisse a todas estas mentes brilhantes ensinar e investigar na universidade (Stederth, 2019b, p. 297-321). Isto poderia ser conseguido com um custo financeiro relativamente baixo, pelo menos quando comparado com a enorme libertação de criatividade intelectual que uma tal integração destas mentes excluídas geraria. Mas, uma instituição tão hierarquicamente estruturada e elitista como a universidade não aceitará certamente uma tal proposta, pois os sinais apontam na direção oposta...

Gostaria agora de passar à sua pergunta propriamente dita, que diz respeito ao meu ensino e à sua relação com os clássicos da filosofia. Eu poderia facilitar minha vida e recordar que a minha especialidade se chama “História da Filosofia” e que, por conseguinte, é evidente que me ocupo da literatura clássica. Mas não quero facilitar e vou responder-lhe em termos de conteúdo. Ao contrário das ciências naturais e técnicas em particular, a filosofia é inconcebível sem o compromisso permanente com a sua própria história, mesmo que alguns filósofos da tradição analítica tenham visto isto de forma diferente (embora

tenham recuado consideravelmente a este respeito). Em filosofia, não existe algo como o estado da arte ou a obsolescência das abordagens filosóficas básicas. Isto não significa que não haja nada de novo sob o sol filosófico, mas o novo só pode ser identificado como tal através do diálogo com a tradição. A riqueza infinita da tradição filosófica é, portanto, uma fonte permanente de inspiração para pensar criticamente sobre os problemas atuais de uma forma totalmente independente. E é exatamente isso que pretendo fazer no meu ensino da filosofia. Para os estudantes, lidar com textos tão clássicos (por exemplo, a filosofia clássica alemã) é muito exigente (em termos de pensamento, mas também linguísticos). Por isso, é muito tentador escolher os textos mais recentes da tradição analítica, que são normalmente preparados de forma muito didática e apresentam experiências de pensamento bem organizadas, nas quais os resultados da respectiva abordagem já estão sempre inscritos.

No entanto, a minha impressão é que os alunos também se apercebem de que a complexidade e a sofisticação das ideias encontradas nos textos clássicos são muito maiores do que em muitas abordagens da tradição analítica mais recente, que continua a ser apelativa para os alunos, mesmo que exija um maior esforço. No entanto, para o ensino, penso que é extremamente importante estar sempre consciente do desafio que estes textos representam para os alunos de hoje e organizar o ensino de forma a que este desafio não se torne uma sobrecarga permanente. Neste caso, um menor número de textos com um desenvolvimento discursivo conjunto aprofundado é muitas vezes mais proveitoso, na medida em que cria também a oportunidade para os alunos desenvolverem outros textos de forma autónoma ou em grupos de leitura auto-organizados. Desnecessário seria dizer que a redução dos períodos de estudo devido à introdução do sistema Bacharelado/Mestrado não é exatamente favorável a este último, mas isso é outra questão.

Dalbosco: Desde há muito tempo, a filosofia perdeu – para seu próprio bem! – a condição (pretensão) de ser a *prima ciência*, tendo de assumir um lugar mais modesto no todo da cultura. Por isso, saber dialogar com outros âmbitos da cultura e do conhecimento humano torna-se cada vez mais indispensável. Contudo, esta condição mais modesta e interdisciplinar da filosofia não significa o abandono de seu diálogo crítico com sua própria história. Isso põe, então, o desafio importante ao próprio ensino da filosofia de manter nas novas gerações de estudantes o gosto vivo pelos textos filosóficos clássicos. Em um mundo dominado pela cultura de redes digitais, onde tudo é tendencialmente mais acelerado, superficial e fluido, debruçar-se de modo mais demorado sobre textos mais longos e profundos torna-se cada vez mais raro e difícil. Por isso, precisamos encontrar a linguagem e os recursos pedagógicos mais apropriados, para reinventar e atualizar o diálogo com os clássicos, embora eu continuo pensando que o acesso demorado à tradição intelectual passada se reduz mais e mais entre a juventude. Em sua resposta anterior, você dá uma sugestão importante: optar por extratos e passagens mais curtos dos textos, demorar-se na leitura vagarosa e no debate sobre eles em sala de aula e, ao mesmo tempo, indicar a fonte completa dos textos, para os alunos que possuem o interesse em seguir adiante no aprofundamento do autor e do tema estudado.

O cenário de dificuldades educacionais contemporâneas e a resistência crescente em relação ao estudo do texto clássico exigem, segundo penso, maior diálogo entre filosofia e educação. Como nos ensinam Hegel e Gadamer, para ficar apenas nestes dois exemplos da clássica tradição filosófica alemã, já se encontra entre os pensadores gregos antigos o parentesco umbilical entre filosofia e educação. Eu gostaria agora de direcionar nosso diálogo precisamente para esta dimensão formativa da filosofia e sua possível contribuição à educação geral, ou seja, da formação de um espírito alargado. Você tem se ocupado, frequentemente, com problemas de filosofia da educação e tem tratado, em várias produções suas, sobre a possibilidade de atualizar a ideia clássica de formação. O que você considera atual da formação alemã clássica? Considerando que você é um estudioso do pensamento de Hegel, o que destacaria como central em sua noção de *Bildung* e em que sentido a ideia hegeliana de experiência formativa mostra-se ainda atual para pensar o processo educacional humano?

Stederoth: Segundo penso, a primeira coisa a considerar é o que poderia ser visto como o denominador comum do conceito clássico alemão de Formação (*Bildung*), apesar de todas as suas diferenças específicas. Penso que a educação para a maioria e para a liberdade (*Erziehung zur Mündigkeit und Freiheit*) pode ser vista como esse denominador comum. Neste sentido, a liberdade – ao contrário do entendimento comum atual – não deve ser entendida, de modo algum, como arbitrariedade individual, ou seja, como simplesmente fazer o que se quer. Ao contrário, a liberdade consiste na interação produtiva entre um comum social que se tornou histórico e um sujeito educado em diálogo com esse comum, que o faz avançar criticamente, com suas contribuições individuais e criativas. Esta parece ser a posição particular de Hegel neste campo, que não se limita a justapor a liberdade do indivíduo com um mundo existente do Estado, etc., mas explica, particularmente em sua filosofia do direito, que as instituições morais como o Estado (mas também as instituições educativas) são elas próprias manifestações da liberdade do espírito objetivo, que se tornou histórica. Assim, segundo Hegel, o ponto de vista dos jovens, que se confrontam abstratamente com o mundo existente, ainda não é verdadeiramente livre, pois suas reivindicações não foram formadas num confronto concreto com as instituições dadas, ou seja, com as manifestações de liberdade que se tornaram história. Este é um pensamento muito atual em comparação com os nossos dias, em que a arbitrariedade do indivíduo parece ter-se tornado o bem supremo, pois a medida em que a democracia, por exemplo, que – pelo menos em termos de ideia – trata todas as pessoas de forma igual e as envolve nos processos de tomada de decisões estatais e sociais, sendo isso uma grande conquista histórica, é muitas vezes esquecida.

No entanto, o aspecto crítico da educação fica um pouco tangenciado na obra de Hegel, apesar de ser certamente inerente ao seu pensamento. Por um lado, as manifestações históricas da liberdade não são, de modo algum, perfeitas no presente de Hegel (como não o são no nosso), mas antes apresentam contradições internas (como no nosso presente, por exemplo, em que os sistemas democráticos ou as instituições educativas seguem quase exclusivamente os cálculos econômicos). Por outro lado, a

educação das crianças não deve, de modo algum, ter como único objetivo aprender e aceitar o mundo dos adultos, como sugere o conceito pedagógico de Hegel na filosofia do espírito subjetivo. Pelo contrário, o objetivo é desenvolver uma consciência crítica que seja capaz de lidar com as contradições internas concretas do mundo existente de uma forma madura e contribuir para a sua abolição. Este momento crítico ocorre muito pouco em Hegel, embora seja inerente à sua filosofia, o que é demonstrado também pelas críticas dos hegelianos de esquerda (em primeiro lugar Marx) ou pela teoria crítica. O facto de a maioria e a liberdade não poderem ser alcançadas sem uma análise crítica das contradições sociais internas e sem um esforço empenhado para as resolver é, de fato, uma constatação que já estava presente de forma incipiente no conceito clássico de formação, mas que só foi trabalhada com toda a clareza pelas tradições de pensamento crítico posteriores. E, segundo penso, é precisamente nesta continuação crítica da ideia clássica de formação que reside sua relevância porque vivemos num presente que necessita, urgentemente, de uma consciência esclarecida e crítica face a múltiplas crises.

Dalbosco: Com um pano de fundo hegeliano, você traz à luz, em sua argumentação, o que possivelmente poderia constituir a busca pelo comum como base da contribuição livre e criativa de cada indivíduo e como estes dois aspectos, o comum e o singular, se relacionam de modo tensional entre si. A questão é que em uma sociedade de massa, dominada pela cultura digital, torna-se quase impossível a formação do comum e da individualidade livre e criativa, uma vez que o próprio significado social e democrático da liberdade individual se encontra fortemente reduzido ou enfraquecido. Isso toca de cheio na configuração política atual, sobretudo, com a ascensão da extrema-direita mundial e sua defesa autoritária da “liberdade de expressão”, distanciando-se, enormemente, inclusive, das pretensões iniciais do liberalismo clássico (Mill, 2017; Dalbosco, 2024). O caso da política brasileira atual é paradigmático, uma vez que a defesa autoritária da “liberdade de expressão” tem culminado na tentativa (fracassada) de supressão das garantias jurídicas, tanto institucionais como individuais. Isso nos mostra o quanto tal defesa põem em risco a própria liberdade individual exercitada democraticamente. Penso que retomar criticamente a tensão entre o comum (o geral social) e o individual específico (a individualidade livre e criativa) é um aspecto importante para as próprias teorias educacionais críticas: como assegurar a construção democrática do comum respeitando as liberdades individuais? Esta é uma questão que se levada a sério implica retomar, no âmbito da educação escolar, experiências formativas que exercitem o pensar por si mesmo na perspectiva da cooperação social.

Você insere, em sua resposta, o conceito clássico de formação na tradição da teoria educacional crítica, vinculando-a à maioria e à liberdade. Estou de acordo com o núcleo deste seu pensamento, pois encontramos aí um campo investigativo amplo e aberto, que permite reatualizar o papel formativo da educação na perspectiva ética e política. Este conceito crítico de educação como formação tem suas raízes nos grandes projetos educacionais ocidentais, como a *Paideia* grega, a *Humanistas* latina e a *Bildung* alemã, os quais possuem muitas diferenças internas e apontam também para direções diversas. Esta

longa tradição desemboca na teoria crítica da primeira geração dos filósofos frankfurtianos, dos quais Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin são figuras expressivas. Na obra destes pensadores há um potencial de ideias a serem investigadas, que podem ser atualizadas, criticamente, para entender e transformar o presente. Neste contexto, Adorno proferiu, na década de 1960, várias conferências radiofônicas sobre filosofia e educação, as quais foram reunidas, posteriormente, na coletânea *Educação para a maioridade* (*Erziehung zur Mündigkeit*). Esta coletânea recebeu uma tradução portuguesa e tem tido boa aceitação no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras (Dalbosco; Maraschin, 2023). Gostaria que você falasse um pouco mais da possibilidade atual de uma teoria crítica da educação com foco nos conceitos de maioridade e liberdade: por que tais conceitos são nucleares para uma teoria crítica da educação? Que noção de crítica ainda é possível de ser defendido em uma atualidade que se encontra cada vez mais dominada pela sociedade digital e sua respectiva cultura de redes? Em que sentido a crítica pode transformar-se em práxis educacional e como tal práxis ainda possui força de resistência no interior das instituições formais de ensino, como a escola?

Stederoth: Os dois conjuntos de questões – a relação entre o geral ou comum e o individual ou particular, por um lado, e o significado de maioridade, liberdade e crítica para a educação, por outro – podem ser bem relacionados, pois ambos se baseiam no duplo equívoco generalizado entre liberdade e maioridade. Um mal-entendido se baseia na identificação da maioridade com o mero reconhecimento das regras existentes ou do geral, que é a ideia predominante tanto no marxismo vulgar (“O partido está sempre certo...”) quanto em outros sistemas autoritários. Essa posição ignora a gênese das regras e do geral, que exige indivíduos livres e criativos para formá-los. Sem o potencial criativo e inventivo das pessoas que determinaram e reconheceram regras para si mesmas em discussão conjunta, um determinado cânone de regras seria inconcebível, assim como sua mudança futura. Se essa posição absolutiza a validade das regras existentes e ignora sua gênese, o segundo equívoco é a constelação inversa, na medida em que assume uma liberdade individual abstrata e a interpreta de forma completamente independente de uma determinada generalidade. Essa posição, predominante no liberalismo vulgar, não reconhece que a atividade criativa e criadora dos indivíduos só pode ocorrer dentro da estrutura de um determinado geral e sempre pressupõe esse geral. Todo indivíduo nasce em um determinado geral e comum e já está sempre inserido (conformado) por ele, de modo que todo ato criativo individual ocorre no campo de um geral válido, uma realidade social que se tornou histórica. No espírito desse entrelaçamento dialético entre o individual e o geral, toda opinião individual é, então, também meramente uma ilusão ou um produto de mera arbitrariedade se não aderir a verdades ou fatos factuais, como Hannah Arendt já descobriu claramente. Segundo ela:

Enquanto a imprensa for livre e não for corrupta, ela tem uma tarefa tremendamente importante a cumprir e pode ser chamada, com razão, de quarto poder. Outra questão é se a Primeira Emenda da Constituição será suficiente para proteger essa liberdade política mais essencial: o direito à informação factual não manipulada, sem a qual toda a liberdade de expressão se torna uma farsa terrível (Arendt, 2013, p. 42, tradução nossa).

Referir-se à “liberdade de opinião” e alegar ser capaz de afirmar qualquer absurdo é, como você também aponta acima, a porta de entrada para que sistemas autoritários estabeleçam suas construções de regras falsas sob o disfarce da liberdade individual.

Mas o que isso significa para nossa prática educacional e o significado da crítica que ela exercita? Ambos os mal-entendidos também podem ser encontrados na prática educacional e nas teorias nas quais ela se baseia se, por um lado, estiverem preocupados apenas em implantar (impor) regras e conhecimentos existentes nos alunos ou, por outro lado, atribuírem a eles uma liberdade abstrata, segundo a qual os alunos podem fazer o que quiserem, sem trabalhar com eles as condições nas quais a vontade criativa e criadora é possível e significativa. Dessa forma, estes dois aspectos precisam ser levados em conta na prática educacional crítica: a elaboração reflexiva do existente, bem como a elaboração crítica das contradições nele presentes, a fim de formar ideias criativas e inventivas que superem essas contradições. Isso se aplica às condições sociais existentes e suas estruturas básicas, bem como ao campo do conhecimento e da ciência. É no âmbito destes dois aspectos que as opiniões devem ser formadas com base na realidade factual de uma determinada realidade social, sendo que a crítica também precisa ser confrontada com a realidade e refletida, para que possar fazer avançar realmente a situação existente. O mesmo se aplica à ciência, que não deve ser aprendida apenas como um dado adquirido, mas também tratada de forma crítica e criativa nos contextos escolares.

Do ponto de vista pedagógico-formativo, somente se os alunos forem levados a sério em sua individualidade criativa, eles poderão desenvolver a autoconfiança necessária para construir ativamente uma realidade social caracterizada por contradições como cidadãos responsáveis. O fato de que isso se torna ainda mais difícil com os atuais desenvolvimentos da digitalização, na medida em que as corporações do capitalismo digital visam manipular os usuários das plataformas digitais por vários meios, é outra questão (Stederoth, 2022). Mas aqui também é importante refletir criticamente sobre essas estruturas como parte de uma realidade social e buscar soluções criativas para romper esses mecanismos de manipulação. Infelizmente, as escolas ainda estão pouco preparadas para essa tarefa e estão sendo constantemente ultrapassadas pelo rápido desenvolvimento da digitalização. No entanto, as maneiras pelas quais a prática escolar poderia se contrapor a essas estruturas seriam um tópico por si só que não cabe aqui.

Dalbosco: A última parte de tua resposta, ao inserir o problema educacional escolar no âmbito da cultura de redes e das plataformas digitais, merece um diálogo-entrevista à parte, considerando a atualidade do tema e sua gravidade para o âmbito da educação escolar. Tratamos em nossa conversa de muitos temas, cujo aprofundamento precisa ser feito na continuidade de nossa conversação. Contudo, como precisamos nos encaminhar para o final de nosso ensaio-entrevista e, com a certeza de que o diálogo entre nós vai continuar, gostaria que você fizesse agora uma saudação final ao nosso público leitor.

Stederth: Caro Claudio, em primeiro lugar, gostaria de agradecer a oportunidade de por meio desta entrevista apresentar algumas de minhas perspectivas sobre a educação nos dias atuais e responder àquelas que você expressou. No meu modo de pensar, esse tipo de diálogo entre diferentes culturas educacionais é muito importante, pois não apenas traz à tona convergências e diagnósticos críticos comuns, mas também proporciona múltiplas inspirações mútuas ao identificar divergências. Essa não é a única razão pela qual a continuação do diálogo seria um grande prazer para mim. Espero que os leitores não apenas tirem alguma inspiração desse diálogo, mas talvez também compartilhem um pouco da alegria que tive nesse diálogo. Muito obrigado por isso!

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- BENNER, D. *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim/München, 1993.
- ARENDT, H. The Lie in Politics: Reflections on the Pentagon Papers. In: ARENDT, H. *Truth and Lies in Politics: Two Essays*. Munique: Piper, 2013. p. 7-43.
- BRÖCKLING, U.; KRASMANN, S.; LEMKE, T. *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.
- DALBOSCO, C. A. *Ding an sich und Erscheinung: Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H-G. (org.). *Educação e maioridade: Dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo UPF Editora; São Paulo: Cortez, 2005.
- DALBOSCO, C. A. Reminiscências de uma experiência formativa. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias do Sul: UCS Editora 2014. p. 59-93.
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H-G. (org.). *Formação humana (Bildung): Despedida ou Renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, Renata. A crise da formação: Limites do nexo entre maioridade e democracia. *Revista História da Educação*, v. 27, p. e121900-e121900, 2023.
- DALBOSCO, C. A.; SOUZA, D. G. de; CASAGRANDA, E. A.; TAUCHEN, J.; DARROZ, L. M. (org.). *Universidade Formadora: Festschrift a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024.
- DALBOSCO, C. A. Paradoxos da educação liberal de Mill: a crise de angústia e o despertar do sono intelectualista. *Revista Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 50, e271338, 2024.

EIDAM, H.; DALBOSCO, C. A.; DEVECHI, C. P. V. Para que ainda formação? Reflexões sobre o ensino de filosofia na escola. *Revista Brasileira de Educação RBE*, 2025. (No prelo).

FLICKINGER, H-G. Discurso de agradecimento. In: DALBOSCO, C. A.; SOUZA, D. G. de; CASAGRANDA, E. A.; TAUCHEN, J.; DARROZ, L. M. (org.). *Universidade Formadora: Festschrift a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024, p. 456-465.

FLICKINGER, H-G.; DALBOSCO, C. A. Diálogo entre Hans-Georg Flickinger e Claudio A. Dalbosco: traços de uma viagem hermenêutico-formadora. In: DALBOSCO, C. A.; SOUZA, D. G. de; CASAGRANDA, E. A.; TAUCHEN, J.; DARROZ, L. M. (org.). *Universidade Formadora: Festschrift a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024, p. 12-40.

GADAMER, H.-G. *Gesammelte Werke in 10 Bänden*. Wahrheit und Methode II. Tübingen: UTB, 1999.

HEGEL, G. W. F. Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 25.2: Nachschriften des Kollegs zum Wintersemester 1827/28 und sekundäre Überlieferung, hrsg. v. Christoph Johannes Bauer. Düsseldorf: Meiner Verlag, 2011.

HERBART, J. F. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, 1965.

HERBART, J. F. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, 1965.

MAIER-FLICKINGER, M. A pedido de Claudio Dalbosco. In: DALBOSCO, C. A.; SOUZA, D. G. de; CASAGRANDA, E. A.; TAUCHEN, J.; DARROZ, L. M. (org.). *Universidade Formadora: Festschrift a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024, p. 70-73.

MILL, J. S. *Sobre Liberdade: A sujeição das mulheres*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

NEIL, A. N. *Erziehung in Summeril: Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. München: Verlag KG, 1965.

PLATÃO. *O Banquete*. Belém: Editora da UFPA, 2011.

STEDEROTH, D. *Hegels Philosophie des subjektiven Geistes: Ein komparatorischer Kommentar*. Berlin: Akademie Verlag, 2001.

STEDEROTH, D. *Freiheitsgrade*: Zur Differenzierung praktischer Freiheit. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015.

STEDEROTH, D. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (org.). *Formação Humana (Bildung)*: Despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora 2019a, p. 113-141.

STEDEROTH, D. Die eingemessene, die unbedingte und die polymorphe Universität: Ein Plädoyer für Vielgestaltigkeit im Hochschulwesen. In: WALGENBACH, K. (Hrsg.). *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre, Frankfurt a. M.: Campus 2019b, p. 297-321.

STEDEROTH, D. *Reale Avatare*: Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur. Berlin: J. B. Metzler (Springer), 2022.

STEDEROTH, D. Razão e Pluralidade: uma carta em continuidade. In: DALBOSCO, C. A.; SOUZA, D. G. de; CASAGRANDA, E. A.; TAUCHEN, J.; DARROZ, L. M. (org.). *Universidade Formadora*: Festschrift a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora; Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024, p. 127-136.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.