

# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)





## UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*  
Reitora

*Edison Alencar Casagrande*  
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

### UPF Editora

**Editora**  
*Janaína Rigo Santin*

**Revisão**  
*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**  
*Rubia Bedin Rizzi*

### Conselho Editorial

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)  
*Andrea Michel Sobottka* (UPF)  
*Andrea Oltramari* (Ufrgs)  
*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)  
*Edison Alencar Casagrande* (UPF)  
*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)  
*Gionara Tauchen* (Furg)  
*Héctor Ruiz* (Uadec)  
*Helen Treichel* (UFFS)  
*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)  
*Janaína Rigo Santin* (UPF)  
*José C. Otero Gutierrez* (UAH)  
*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)  
*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)  
*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)  
*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)  
*Sandra Hartz* (Ufrgs)



## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Márcia Abrahão Moura*  
Reitora

*Enrique Huelva*  
Vice-Reitor

### EDITORA



**UnB**

**Diretora**  
*Germana Henriques Pereira*

### Conselho Editorial

*Germana Henriques Pereira* (Presidente)  
*Ana Flávia Magalhães Pinto*  
*Andrey Rosenthal Schlee*  
*César Lignelli*  
*Fernando César Lima Leite*  
*Gabriela Neves Delgado*  
*Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo*  
*Liliane de Almeida Maia*  
*Mônica Celeida Rabelo Nogueira*  
*Roberto Brandão Cavalcanti*  
*Sely Maria de Souza Costa*

Apoio:



# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)

2023



*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.  
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa  
contribuição prestada à educação  
e pela amizade de décadas.*

# Sumário

---

Apresentação ..... 8

## **Primeira parte:**

### **Bases conceituais da formação**

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia .....189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208


Miguel da Silva Rossetto

<b>Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação .....</b>	<b>233</b>
Nara Aparecida Peruzzo	
<b>Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? .....</b>	<b>251</b>
Norberto Mazai	
<b>A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....</b>	<b>270</b>
Odair Neitzel	
<b>A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....</b>	<b>289</b>
Dionei Martello Francisco Fianco	
<b>A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> .....</b>	<b>311</b>
Marcelo J. Doro	
<b>Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo .....</b>	<b>330</b>
Marli Teresinha Silva da Silveira	
<b>Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento .....</b>	<b>354</b>
Diandra Dal Sent Machado	
<b>Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...</b>	<b>373</b>
Renata Maraschin	
<b>A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa .....</b>	<b>397</b>
Enrique Sérgio Blanco	
<b>Formação inicial de professores: capacidades ou competências? .....</b>	<b>418</b>
Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades .....</b>	<b>440</b>
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>465</b>

**Primeira parte:**

**Bases conceituais da**  
**formação**





# Filosofia da educação democrática: uma tentativa<sup>1</sup>

Jürgen Oelkers

## Pergunta

Desde *A República* (*Πολιτεία*) de Platão, muito poucas filosofias que lidam com a educação têm sido democráticas. A maioria delas se refere à família e ao Estado, também à república e às suas virtudes, além de adultos e crianças, mas não à democracia. Isso é facilmente explicado: a democracia como forma de Estado em um sentido moderno só existe a partir da fundação dos Estados Unidos, e a educação sempre precisou se referir às instâncias superiores.

Assim, a filosofia da educação (*Erziehungsphilosophie*) foi concebida com base em ideias gerais como o bem, a natureza do ser humano, o direito de governar, o curso da história ou a onipotência da fé. Portanto, ela não partia da forma autodeterminada de viver juntos em uma democracia. Mas, qual é a filosofia adequada à educação?

A famosa definição de democracia de John Dewey (1985a, p. 93) em 1916 era: “A democracia é mais do que uma forma de governo; é primeiramente um modo de vida associado, de experiência conjunta comunicada”. Assim, a

---

<sup>1</sup> Título original: “*Demokratische Erziehungsphilosophie: Ein Versuch*”. O ensaio foi escrito pelo autor especificamente para esta coletânea, a convite dos organizadores. Tradução de Odair Neitzel e Claudio A. Dalbosco.

democracia não é apenas uma forma de governo, sendo também mais do que os procedimentos formais de eleições e votação. Ela é uma experiência compartilhada que deve ser continuamente equilibrada e ajustada. Essa definição se baseia em um argumento histórico: a expansão do espaço social, a densificação dos assentamentos e a crescente mobilidade da população têm consequências diretas para a convivência social, que deve se reorganizar constantemente, porque sempre surgem novos problemas que só podem ser resolvidos pacificamente em conjunto. As soluções não podem ser decretadas como no Estado feudal, mas devem ser coordenadas socialmente e, para serem eficazes, requerem inteligência (Dewey, 1985a).

Teorias idealistas ou românticas da educação sempre têm um último ponto de referência e, portanto, uma garantia máxima de seus objetivos, seja o “sujeito” intocável ou as “ideias” que não podem ser corrigidas. Ambos são entendidos como duradouros ao longo do tempo e, portanto, são sempre solicitados como orientação.

Segundo Dewey (1985a, p. 93), essas teorias negligenciam os dois critérios decisivos para a democracia moderna, “o âmbito de preocupações compartilhadas e a liberação de uma maior diversidade de capacidades pessoais”. Grupos sociais diferentes possuem não apenas interesses diversos, mas também comuns, que precisam ser negociados publicamente, para tornarem-se transparentes a todos.

Ao mesmo tempo, uma diversidade de capacidades pessoais é liberada, que deve ser utilizada para esse fim. Os indivíduos não estão mais simplesmente ligados aos seus grupos sociais e a suas tribos, mas sua aprendizagem transcende os limites da origem social, porque o conhecimento não é apenas livremente acessível, mas também dinâmico. A transmissão de conhecimento não é deixada apenas para a comunicação das elites. Pois, excedendo as expectativas canônicas, deve ter consequências para a formação (*Bildung*), na medida em que esta cumpre uma missão pública.

A democracia pressupõe uma comunicação livre e desimpedida, a ausência de qualquer forma de censura e a possibilidade de participar da vida dos outros. Para isso, Dewey (1985a, p. 93, grifo nosso) identifica dois conceitos, a participação política dos cidadãos e a constante adaptação das instituições sociais, de modo que:

Uma sociedade que garante a *participação* de todos os seus membros, em igualdade de condições, em seus bens e que garante o *ajuste flexível* de suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associada é, até certo ponto, *democrática*. Tal sociedade deve ter um tipo de educação que desperte nos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controle sociais, e hábitos mentais que garantam mudanças sociais sem introduzir desordem.

Segundo a compreensão de Dewey, é impossível projetar uma única ou a “verdadeira” educação para todos, se a “educação” – na esteira de Pestalozzi e Fröbel – se referir à internalização e à estrita conformidade com certos valores e se os grupos da sociedade tiverem que ser atendidos. Tais grupos só podem aprender a se comunicar e a se entender uns com os outros.

A suposição oposta refere-se à homogeneidade política, constituindo o núcleo fundamental de teorias desenvolvidas em paralelo a Dewey e à sua teoria da forma democrática de vida. Essas teorias estão atualmente em alta (De Benoist, 2021), com foco especial no parlamentarismo e na esfera pública política. O objetivo é manter o princípio do controle discursivo do governo e, assim, salvaguardar uma forma essencial de liberdade.

## Homogeneidade política

*Government by discussion* foi atacado em 1923, durante a República de Weimar, pelo jurista alemão Carl Schmitt, sendo associado a uma crítica fundamental ao parlamentarismo. A justificativa se baseia em uma manobra antiliberal: a democracia não tem nada a ver, segundo Schmitt (2017), com parlamentarismo no entendimento anglo-saxônico, ou seja, com os princípios de discurso público livre, debates

no parlamento, votação regulamentada e eleições representativas, que pressupõem cidadãos livres.

Carl Schmitt (2017, p. 10) parte do pressuposto de que “o desenvolvimento da moderna democracia de massa tornou a discussão pública argumentativa uma formalidade vazia”. A ideia liberal de *government by discussion* é polemicamente chamada de “mofada”. Pergunta-se, não apenas retoricamente: “Quem ainda acredita nesse tipo de publicidade? E no parlamento, como a grande ‘tribuna?’” (Schmitt, 2017, p. 12).

Com isso, a concepção liberal de esfera pública (*Öffentlichkeit*) é atacada e apresentada como obsoleta. De outro modo, a democracia é defendida, desde que ela e o próprio liberalismo sejam separados, isto é, a liberdade de expressão e o poder político não se baseiam no discurso e nem por ele são justificados. Isso é historicamente condicionado. A democracia no sentido antigo é o governo do povo (*δημος*), que pode se reunir para consultas e, portanto, precisa de liberdade de expressão, embora restrita aos que são cidadãos. Sendo assim, não foi pretendido em sua origem um princípio universal.

Schmitt tem em mente um “corpo do povo” (*Volkskörper*) fechado em si mesmo, que foi estabelecido pelo direito medieval, mas sem a mesma consequência extraída pelo próprio Schmitt. Segundo suas palavras:

Qualquer democracia real baseia-se no fato de que não apenas o igual é tratado como igual, mas, com consequência inevitável, o desigual não é tratado como igual. Portanto, a democracia requer, necessariamente, em primeiro lugar, homogeneidade e, em segundo lugar - se necessário - a exclusão ou destruição do heterogêneo (2017, p. 13-14).

Explicando: a força política de uma democracia se manifesta no fato de que “ela sabe eliminar ou afastar o estranho e o desigual que ameaçam a homogeneidade” (Schmitt, 2017, p. 14). É necessária uma “substância” de igualdade, que pode ser encontrada em certas qualidades físicas e morais. O domínio do povo tem como pressuposição a homogeneidade do povo. Porém, etnias diversas e misturadas entre si são a regra de um povo que forma o Estado e habita grandes territórios. Ou seja, o povo não pode mais ser constituído de acordo com os

padrões da antiga *Polis* e, por isso, também não pode ser julgado de acordo com o “corpo” político hierárquico descrito por Johannes von Salisbury em seu tratado *Policraticus* de 1157.<sup>2</sup>

A metáfora do corpo humano deveria representar as relações de poder em uma república, tendo o príncipe como cabeça – e não uma unidade étnica que nunca existiu na história da colonização europeia. Quem deseja mudar isso precisa retornar às teorias do “corpo do povo”, desenvolvidas no século XIX, e recorrer a meios de homogeneização compulsória.

O que começou como uma indicação médica e foi pensado principalmente em termos de política e de higiene<sup>3</sup> terminou por ser interpretado de forma social-darwinista por Robert Malthus, Herbert Spencer e, também, por Emile Gautier. Na sequência, foi compreendido de forma nacionalista e, por fim, aplicado politicamente, como nos movimentos eugênicos internacionais ou nos projetos de assentamento na política nazista de “espaço vital”.

Essas estratégias de comunicação manipuladoras e os pretextos pedagógicos usados para encobrir o que realmente está acontecendo são empregados desde o século XX. A linguagem utilizada é a da educação normativa, que segue grandes objetivos, serve às pessoas e não pode fazer nada de errado. Nesse contexto, a crítica é excluída ou concebida como completamente inadequada.

Precisamente, isso também é praticado pelo governo da República Popular da China, na esfera pública, em relação à minoria muçulmana Uigur, que vive na província do noroeste de Xinjiang. Após grandes projetos de assentamento de chineses Han, tal população constitui agora somente cerca de metade da população de 22 milhões. Foram criados “centros de reabilitação” separados para a homogenei-

---

<sup>2</sup> As fontes são as Instituições de Trajano, um texto pseudoplutarquiano, citado, pela primeira vez, por John of Salisbury (1990, p. 66-67).

<sup>3</sup> O termo “corpo do povo” foi cunhado decisivamente na medicina, em que também se falava muito cedo de “doenças do corpo do povo”, como Zillner (1850, p. 67-83). O médico Franz Valentin Zillner (1816-1896) trabalhou como psiquiatra, patologista e etnógrafo em Salzburg.

zação dos resistentes Uighurs (Castets, 2019). Apenas um denunciante deu a conhecer ao público ocidental esses fatos que são encobertos na esfera pública chinesa, também pelos operadores dos acampamentos, como se se tratasse, realmente, de uma educação superior em uma estrutura pedagógica bem-intencionada.<sup>4</sup>

Além dos campos, a vigilância por vídeo está sendo expandida e as liberdades elementares estão sendo reduzidas (Castets, 2019). Os Uighurs são considerados terroristas e “reeducá-los” afeta não só os adultos, mas também as crianças. De acordo com a mídia estatal, pais e crianças são encorajados a “aprender” e acreditar que eles estão crescendo felizes e sob os cuidados sábios do partido e do governo. Se os pais atraem atenção negativa, eles são separados de seus filhos. Dizem às crianças, nos orfanatos, que seus pais são “extremistas” que falharam em ensinar-lhes “bons hábitos de vida” e, em vez disso, tentaram ensinar-lhes ideias subversivas sobre a sociedade Han. Se os pais estiverem envolvidos em sua “educação profissional” nos campos de assentamento, o Estado os substituirá. “Se o Estado puder ‘educar’ as crianças Uighur desta forma, a longo prazo os ‘campos de reeducação’ podem não ser necessários” (Raza, 2019).

Esta é a estratégia pedagógica de longo prazo de homogeneização por parte de uma “República do povo”, que é formalmente uma democracia e que compreende exatamente o que Schmitt havia recomendado, ou seja, uma regra popular com um “corpo” homogêneo e sem discussão liberal. A estratégia de governo consiste em “formar a vontade do povo e criar uma homogeneidade” (Schmitt, 2017, p. 22).

O governo Kuomintang na China já havia decretado uma “ditadura educacional” legal em 4 de outubro de 1928, que se destinava a ser um período de educação política do povo após a tomada do poder pelos militares (Domes, 1969, p. 316). Mesmo aqui, “o povo” era um alvo homogêneo, mas somente o Partido Comunista era capaz e estava disposto a realizá-lo.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-china-blog-48700786>.

A crise do Estado moderno, segundo Schmitt (2017, p. 22), baseia-se no fato de que “uma democracia de massas e da humanidade não é capaz de realizar qualquer forma de Estado, nem mesmo um Estado democrático”. Bolchevismo e fascismo, contudo, são, como toda a ditadura, formas de Estado, “necessariamente antiliberais, mas não necessariamente antidemocráticas” (Schmitt, 2017, p. 22).

O argumento é dirigido contra a ideia liberal de que “cada cidadão” lança seu voto e depois é calculada uma maioria. Mas, a vontade do povo também pode ser expressa por uma minoria e até mesmo por um indivíduo que estaria perdido tanto na maioria quanto na minoria. Como “líder” («Führer»), com pressuposto carisma, este não seria o caso.

Quando Schmitt (2017, p. 37-38) traz a “educação popular” para o jogo, não é no sentido da formação do cidadão para a comunidade democrática, que entende como julgar os negócios públicos. Conforme o autor, “educação popular” implica a presunção de que o educador identifica sua vontade com a do povo, mesmo que temporária tanto quanto consequente, fato este que abre o caminho que conduz diretamente à ditadura.

O fator decisivo para Schmitt (2017, p. 23) é a “oposição insuperável, em sua profundidade, à consciência humana individual liberal e à homogeneidade democrática”. A vontade do povo não é garantida pela representação (Schmitt, 2017, p. 42) e o argumento se resume à *volonté générale* (vontade geral) de Rousseau, ou seja, a “afirmação de uma identidade de direito e vontade popular” (Schmitt, 2017, p. 35).

Na leitura de Schmitt (2017, p. 20), a *volonté générale* não pretende ser a base de um contrato, mas representar a homogeneidade na qual o Estado se baseia. Um contrato pode ser dissolvido, mas a *volonté générale* é inviolável. No fundo, está o “argumento jacobino”, ou seja, a identificação de uma minoria com o povo e, portanto, o direito de resistir empregando, inclusive, até o terror (Schmitt, 2017, p. 40). Porém, a *volonté générale* é apenas a ficção da vontade do povo, que qualquer um pode reivindicar para si mesmo. A vontade popular

– como a providência – não pode se articular, de modo que permanece notoriamente em aberto saber quem se refere a ela com razão e quem não o faz. A asserção, em outras palavras, nunca tem uma razão e não conhece nenhuma prova prática.

Rousseau (1964, p. 371) havia negligenciado a arbitrariedade da referência porque imaginava que a vontade geral seria um poder superior que se vincularia a si mesmo. A *volonté générale* está sempre certa, portanto, nunca está errada, sendo ela sempre útil para a república, porque expressa o “*intérêt commun*” (interesse comum). Aqueles que a seguem podem conduzir todas as discussões ao bem, que é negado à mera maioria.

A questão é como a democracia pode ser justificada sem esta ficção e por que Carl Schmitt se agarra a ela. Para que a democracia seja homogênea, então, a teoria precisa de uma ficção, mas, para que a democracia não seja apenas um procedimento e pressuponha heterogeneidade, sua localização social e as condições de seu sucesso precisam ser determinadas. A vontade do povo pode ser determinada em eleições ou votações, pressupondo, portanto, maiorias e minorias.

O que o “povo” é ou deveria ser, para Schmitt, permanece em aberto, assim como o que significa “homogeneidade”, se não pode ser meramente “substância” ou o terreno do indivisível, no sentido de Leibniz. Todavia, deve ficar claro que o Estado exclui a heterogeneidade do corpo do povo, ou seja, não pode se referir a formas democráticas de vida. A educação teria então apenas um único destinatário, a preservação do corpo do povo.

## Formas de vida da democracia

Nenhuma democracia precisa de consagrações superiores ou fases não liberais de transição, que não encontram mais fim, uma vez que tenham começado. A democracia pode se fortalecer, desde que permaneça corrigível e mantenha a fé nela mesma. A sociedade se baseia



em promessas como liberdade e prosperidade, mas pode prestar contas publicamente delas, o que nenhuma ditadura ousará fazer, porque não deve procurar as falhas em si mesma.

Na teoria política clássica, sempre foi advertido sobre a democracia, porque ela é instável e exigente demais para os cidadãos que não conseguem lidar moderadamente com liberdade e igualdade. Montesquieu (1950, p. 149), por exemplo, considerou o princípio da democracia corruptível, se o espírito de igualdade for esquecido ou levado ao extremo, ou seja, se todos querem ser literalmente iguais, então ninguém pode ser governado.

Para evitar isso, é preciso mais virtude do que monarquia, pois o governo acontece de outra forma entre o povo e, mesmo entre as crianças, pode ocorrer uma “libertinagem”, que não respeita mais nenhum tipo de ordem (Montesquieu, 1950, p. 149). Segundo Montesquieu (1950, p. 151), a democracia tem, portanto, dois excessos a evitar: “o espírito de desigualdade, que a leva à aristocracia ou ao governo de um; e o espírito de extrema igualdade, que a leva ao despotismo de um, como o despotismo de um só acaba na conquista”.

A diferença entre uma democracia que segue regras e uma outra que não as segue é que, no primeiro caso, apenas como cidadão se é igual, enquanto que, no segundo, sequer se supõe que possa haver igualdade em toda parte, “como magistrado, como senador, como juiz, como pai, como mãe ou como mestre” (Montesquieu, 1950, p. 152). A igualdade radical é incompatível com a sociedade e, portanto, com a diferenciação social.

Virtude e liberdade não toleram extremos, que podem surgir rapidamente em uma democracia, porque ela não conhece medida natural, pois virtude e liberdade dependem de seu uso, ou seja, de serem praticadas. Montesquieu (1950, p. 152-153) adverte que: “O lugar natural da virtude é junto à liberdade, pois ela não corresponde à liberdade extrema, que se iguala à servidão”.

Mais de cem anos depois, no final do *Contrato Social*, Rousseau considerou o que poderia parecer uma sociedade regida por contrato, mas que ainda não possui coesão. À pergunta fundamental da sociologia, de como a coesão social é possível, apesar de todas as contradições, o deísta Rousseau responde com uma estratégia consequente de reordenamento. Ao invés de igrejas, deveria haver uma religião civil que funcionasse praticamente como a fé, mas que não conhecesse transcendência. O Deus de Rousseau (1964, p. 336-342) se mostra na criação, que não inclui a sociedade. Nesse caso, porém, não são as religiões cristãs que podem assegurar a coesão, mas somente a fé na sociedade. Para o pensador, a civilidade é sentida como um dever, mas não como uma livre troca discursiva no âmbito da esfera pública e, por isso, não tem nada a ver com democracia.

Emile Durkheim (2006) seguiu essa tradição, concebendo a educação moral como substituta da perda das comunidades de fé cristã e suas forças vinculantes. Isso diz pouco sobre o preço desses laços, mas reconhece a lacuna que a educação moral preenche. Ela precisa preocupar-se com a fé em um “ideal comunitário”. Não foi sem razão que Rousseau não colocou a educação moral no lugar da religião civil, não apenas porque a natureza deve orientar a educação das crianças, mas também porque a virtude é individual e não pode então proporcionar coesão.

Logo, o reordenamento de Durkheim também tem limites estreitos. Nenhuma moral secular pode substituir uma doutrina da salvação ou da graça, possuindo assim uma autoridade incondicional, que também não pode ser transferida para a sociedade. O sentido moral é usado em algum momento nas ditaduras, podendo ser mantido então só artificialmente; tal sentido também pode se voltar contra os governantes, muitas vezes porque eles não resistem à questão da corrupção.

Pode-se resistir a isso, mas uma revolta não garante a coesão em longo prazo e tem consequências diferentes para os combatentes de todos os lados. Mesmo as regras da moral e, também, da educação não garantem uma coesão da sociedade sem conflitos, porque a moral pode

ser reivindicada por cada lado, especialmente no sentido de um gesto de superioridade. Portanto, uma república de virtude nunca surgirá do terror ou nele terminará.

Mas que opções restam então para a teoria da vida em comum, numa sociedade moderna que pressupõe a democracia e não pode prescindir da educação? Aqui, vale a pena dar uma olhada nos anos formativos da teoria democrática norte-americana, que não começa com o pragmatismo em Chicago e não pode ser reduzida ao colonialismo interno dos primeiros movimentos de direitos civis (Masur, 2022).

Walt Whitman cunhou o conceito de democracia como modo de vida, que Alexis de Tocqueville (1840, p. 98-119) também tinha em mente, quando perguntou como o individualismo e a vida em comum poderiam ser compatíveis em uma democracia, sem promover apenas o interesse próprio (egoísmo). A resposta foi: instituições livres que poderiam se organizar localmente. Elas deveriam ser capazes de manter o interesse próprio sob controle e, ao mesmo tempo, utilizá-lo em benefício próprio.

A obra *Democratic Vistas*, de Whitman (2013), originalmente publicada em 1871, foi muito mais longe. A nova estrutura da democracia não pode ser preenchida apenas por meios políticos, como o sufrágio e a legislação, mas requer vitalidade tangível ou o consentimento dos corações (Whitman, 2013, p. 9) e, portanto, suas próprias formas de vida. A confiança só se constrói com a experiência democrática.

Se a democracia não deve ser nenhuma caverna, então deve comportar-se criativamente, de tal forma que possa proporcionar vida de acordo com ela, e torná-la pública. Ainda conforme Whitman (2013, p. 5):

A democracia nunca pode se pôr a prova além do civil, até que funde e faça crescer luxuosamente suas próprias formas de artes, poemas, escolas, teologia, deslocando tudo o que existe ou que foi produzido em qualquer lugar no passado, sob influências opostas.

A história escolar americana do século XIX seria uma evidência para essa tese, assim como a arte moderna, a arquitetura e a teologia liberal. A escola se libertou da catequese e se desenvolveu além do ensino fundamental com o ensino especializado (Carter, 2018), mas permaneceu vinculada à perspectiva democrática e ao estabelecimento de metas comprometidas com ela.

Os modos de vida democráticos não estão vinculados às fronteiras das nações e devem cumprir os critérios gerais de John Dewey, ou seja, participação e livre intercâmbio, como já mencionado. A educação pública é outro indicador da ancoragem no mundo da vida de uma democracia viva, porque tal educação beneficia a todos e não prescreve sua própria aplicação.

Teorias que lidam apenas com a forma de governo e seus procedimentos são insuficientes e, muitas vezes, subestimam o papel dos cidadãos e a formação de opiniões no mundo real. Isso se aplica, por exemplo, a Niklas Luhmann (1987), para quem a democracia simplesmente se funde ao “código” binário entre governo e oposição, sendo exclusivamente parlamentar e partidária, orientando-se assim só para processos decisórios.

Somente então a “participação concreta de todos” pode ser descrita como utopia e, pior ainda, como uma “ideia mal orientada”, que só pode ser frustrada pelos processos reais de tomada de decisão política. Aqueles que entendem a democracia desta forma, como participação dos cidadãos, devem chegar à conclusão de “que ela é incompatível com a racionalidade” ou devem postular a compatibilidade “como razão na mente dos envolvidos”, o que é mais fácil, mas não menos desesperançoso (Luhmann, 1971, p. 39).

A democracia significa, de outro modo, para Luhmann (1971, p. 40),

[...] preservação da complexidade apesar do trabalho contínuo de tomada de decisões, preservação da mais ampla faixa de seleção possível para decisões sempre novas e diferentes. É aqui que a democracia tem sua racionalidade e sua humanidade: sua razão.

Isso se justifica pelo fato de que as negações podem ser negadas novamente, ou seja, não se interrompem. No entanto, as decisões políticas não são guiadas como se a “complexidade” imaginária fosse preservada. Elas são tomadas em um campo de poder, são baseadas em considerações de risco, estão sob escrutínio público e uma nova terminologia não muda isso. As decisões não são simplesmente “reduções”, mas soluções cujos problemas podem retornar. Ainda assim, isso não é simplesmente – como a complexidade – “demais” para ser controlado, mas teria que ser tratado de novo e de forma diferente no mesmo lugar.

É claro que as decisões políticas nunca envolvem a “todos”, mas isso não torna participação e observação supérfluas. As discussões públicas podem ser simplificações, mas, mais importante, são livres, e nenhuma questão pode ser excluída, por exemplo, porque é muito importante ou consequente (ou muito complexa), para ser tratada em uma esfera pública, em que as opiniões políticas são formadas.

Esta tem sido uma mensagem central da liberdade de expressão liberal desde sua criação (*The Right* [...], 1829, p. 23). O argumento aparentemente bem-intencionado de defesa contra exigências excessivas, ainda presentes na carga de complexidade de Luhmann, não conta com a visão inteligente dos problemas dos leigos, nem com os ganhos de aprendizado que devem a si mesmos à crítica mobilizada. A questão mais importante é como a indispensável formação cultural (*Bildungskultur*) pode ser mantida no futuro digital.

Os julgamentos políticos não têm necessariamente nada a ver com a doutrina aristotélica de *μεσότης* (média entre extremos), segundo a qual é importante chegar ao meio-termo. Politicamente, os extremos podem sempre ser escolhidos, se parecerem tentadores ou servirem ao próprio interesse. Os cidadãos são livres para escolherem suas soluções e opções, mesmo que o motivo para votar seja a raiva ou a escolha contrarie seus próprios interesses.

No sentido do cientista político americano Sheldon Wolin (2016, p. 111), “democracia” refere-se à experiência política dos cidadãos livres

que não têm ninguém acima deles em todas as decisões que tomam e também podem se rebelar se necessário. A democracia também é, para ele, “um modo de ser” e não simplesmente uma forma de governo. Como tal, ela pressupõe o debate público, mas é também fugidia, ou seja, propensa a fortes dissonâncias e, portanto, ao seu próprio enfraquecimento.

Entretanto, as expectativas geralmente se referem a soluções que parecem razoáveis e que também podem ser corrigidas à luz de experiências subsequentes. É precisamente por essa razão que se pode recusar os candidatos ou mudar a própria opinião, mas isso só pode ser formado mediante o pano de fundo de uma esfera pública comunicativa. Por conseguinte, tudo depende de como tal esfera é constituída, quem ela leva em consideração e quem detém o poder.

“Esfera pública” também é sempre uma regulamentação linguística, com a qual o inadmissível é distinguido do admissível. Cidadãos que falam e dão voz às suas opiniões usam sua língua e reagem a desvios semânticos ou violações de fronteiras. Politicamente, trata-se de propor como resolver problemas sem poder invocar uma moralidade superior. No final, os extremos nunca são soluções que resistem às exigências democráticas.

## O conceito de solução de problemas

O princípio de também relacionar questões éticas às soluções inteligentes de problemas remonta a ideias desenvolvidas por John Dewey junto com James Hayden Tufts, em seu livro conjunto *Ethics* (1908). A principal questão discutida aqui é como um critério para a moralidade na democracia pode ser concebido. A proposta é relacionar o desenvolvimento moral com o crescimento e a inteligência, tanto histórica como psicologicamente.

A “moral” é entendida como um processo que não se baseia em um princípio particular ou um conjunto de princípios fixos, mas produz soluções melhores ou piores para problemas morais, com os quais

estão associadas consequências mais fortes ou mais fracas. A moral não é, portanto, uma instância que possa ser invocada independentemente da experiência (Dewey; Tufts, 1908).

James Tufts (1917) apontou, no seu livro *Our democracy: its origins and its tasks* (*Sobre democracia: suas origens e tarefas*), que a adaptação inteligente tem a ver com liberdade e educação, o que também deve significar liberdade do medo. A educação democrática não impõe apenas noções de igualdade, por exemplo, no campo da coeducação, e a educação democrática não pode ser apreendida apenas pelo postulado da igualdade de oportunidades. Ao invés disso:

Em um sentido ainda maior, a educação é necessária para a liberdade; só recentemente é que isto se tornou realidade. Com o rápido crescimento da ciência natural e da invenção, tornou-se evidente que a liberdade das doenças, a liberdade da pobreza, a liberdade dos medos de muitos tipos depende da educação (Tufts, 1917, p. 178).

O imperativo da democracia deve ser, portanto, aplicado em um sentido muito abrangente: liberdade de doenças, liberdade da pobreza e liberdade do medo, em muitos aspectos, só podem existir se for proporcionada uma educação pública abrangente.

Não se pode confiar apenas na demanda privada, e esta, diz Tufts (1917, p. 102), é uma visão relativamente nova: “Só recentemente começamos a ver que pela educação pública e pelo cuidado público da saúde muito pode ser feito para dar aos homens uma oportunidade de serem livres”. O ideal é o “autogoverno” dentro da estrutura estatal e, para assegurar isso, a educação é indispensável (Tufts, 1917, p. 221-229).

Esta filosofia deve envolver a sociedade e não se deter apenas em textos ou nomes e orientações. A “crítica” não é consequência da “teoria crítica” e uma solução não é óbvia só porque se refere a autoridades como Foucault ou Adorno. O critério é como a crítica é consequente prática<sup>5</sup>, ou seja, se ela é percebida socialmente e pode estimular a busca de soluções.

---

<sup>5</sup> A fórmula remonta a Jürgen Habermas (1971, p. 29), mas pode ser usada independentemente de seu conceito de “ciência da emancipação”.

A filosofia como crítica não se caracteriza pela aderência, pelo menos quando se quer se envolver com a educação. Então se tem um campo de prática diante dos olhos e, assim, situações problemáticas que realmente não podem ser reconhecidas com bolhas teóricas, porque o perigo da autoafirmação é muito grande. Só se vê o que já sabia.

Ao pragmatismo pertence a figura de pensamento da “adaptação” (*adjustment*), que geralmente é traduzida para o alemão como *Anpassung*, não possuindo boa reputação entres nós (na Alemanha). A sociologia pós-darwiniana tem sido profundamente influenciada por tal noção, juntamente com a questão de como a “inteligência” pode ser definida socialmente, ou seja, não mais equiparada à clássica “engenhosidade” e, portanto, ao talento natural dos humanos. Nessas condições, a “adaptação” seria a busca de soluções inteligentes para problemas em situações de mudança e levando em conta a relação entre organismo e ambiente.

A vida em comum na democracia precisa ser orientada fundamentalmente pelo aprendizado social e pela busca de soluções cooperativas para problemas que não podem ser eliminados ou regulados tecnologicamente pelas autoridades. A busca de soluções requer deliberação e o hábito de participação e, portanto, de controles discursivos por parte dos cidadãos. Eles aprendem a lidar com problemas que não podem ser suprimidos e que eventualmente se tornam urgentes, apesar de todas as tentativas de contorná-los.

John Dewey (1917, p. 20-21) escreveu, na antologia *Inteligência criativa*: “O único poder que um organismo possui para controlar seu próprio futuro depende de como suas respostas afetam as mudanças que ocorrem dentro de sua estrutura de aprendizagem”. O conteúdo da passagem refere-se ao significado do termo “inteligência reflexiva”, que é outra palavra para a solução de problemas<sup>6</sup>.

Hoje, o termo “solução de problemas” é muitas vezes entendido como uma tentativa amigável que pode ser repetida até que um

---

<sup>6</sup> Em sentido crítico, ver Bhattacharyya (2007).



bom resultado seja alcançado. Contra essa variante inofensiva, Dewey (1917, p. 22) enfatiza precisamente os riscos: toda reação a um evento é uma tentativa que contém riscos. O que nós construímos pode acabar sendo melhor ou pior do que o previsto. Mas a intervenção em uma cadeia de eventos seria cega e a escolha aleatória se ela – a intervenção – não pudesse se basear em suposições sobre o que é provável que aconteça mais tarde. A inteligência se prova nisso.<sup>7</sup>

Dewey (1917, p. 59) também chama esta “construção inventiva” uma projeção genuína do que está por vir ou a ideia de uma solução para um problema. A solução deve se provar na aplicação ou através da antecipação das consequências. Soluções como equilíbrios sociais podem experimentar seu próprio tipo de transitoriedade. Aqueles que falam de “construtos” também devem contar com o seu colapso.

Em psicologia, o “aprendizado” só se tornou uma categoria fundamental quando prevaleceu o método experimental e a fisiologia se tornou a ciência básica (Oelkers, 2021). Nesse âmbito, a relação entre estímulo e reação foi cunhada e utilizada então pelos primeiros behavioristas para uma teoria geral do aprendizado, sem que este se referisse mais longamente ao pensamento.

Estudos experimentais sobre o comportamento e a inteligência de animais foram decisivos<sup>8</sup>. Anteriormente, a palavra inglesa “*learning*” era limitada aos estudos acadêmicos, e “*learned man*” era uma pessoa educada humanisticamente (Kivistö, 2014). É uma nova percepção que o “aprender” sempre acontece e que a educação não pode ser compreendida a partir de seu final, porque o processo precisa ser levado em conta.

No início do século XX, além dos experimentos com animais, foram projetados estudos quantitativos com grande número de casos,

---

<sup>7</sup> Cf.: “Na medida em que possa ler os resultados futuros em viagens presentes, sua escolha responsiva, sua parcialidade a esta condição ou que se tornar inteligente” (Dewey, 1917, p. 22).

<sup>8</sup> A dissertação de Edward Thorndike, intitulada *Inteligência Animal*, foi publicada como monografia suplementar na revista *Psychological Review* em 1898 e obteve efeitos revolucionários. Em 1903, Thorndike publicou a primeira versão de sua *Psicologia Educacional*.

inicialmente conduzidos por Edward Lee, que lecionava na Teachers College, Universidade de Columbia. Seus estudos pareciam confirmar que todo o aprendizado era devido a ligações entre estímulos e respostas (Thorndike, 1913, p. 171-173).

Apesar de todo o crédito pela pesquisa pioneira de Thorndike sobre o aprendizado do reforço, John Dewey rejeitou a redução do aprendizado ao comportamento. Os comportamentalistas assumem que a introspecção é impossível. É verdade que, em nenhuma situação – experimental ou não –, o eu interno de um sujeito é acessível de qualquer forma, mas disso não se pode deduzir que o pensamento não ocorre, que o aprendizado pode ser distinguido do pensamento e, então, que teria a ver apenas com o comportamento.

Há um argumento pedagógico interessante para isso, pois, se a redução fosse verdadeira, então não se poderia falar em instrução. A razão disso é que a aprendizagem não estaria relacionada a problemas que são desconhecidos ou estranhos ao aprendiz (educando) e que ele não pode evitar. Contudo, tais problemas, quando resolvidos, trazem consigo o enriquecimento de conhecimentos e habilidades já existentes. Mas, é aqui precisamente que a didática moderna começa.

Os estímulos podem ocorrer repetidamente e estar associados com as mesmas reações. O ensino, de outro modo, começa com novas tarefas e problemas, aos quais não se “reage”, mas que – com a possibilidade de reserva – se permite iniciar por si mesmo. Nesse sentido, ao proporcionar problemas, o ensino abre possibilidades para o crescimento futuro e, portanto, para expansão ou correção da experiência.

As convicções estão ligadas à experiência. O que John Dewey (1985b, p. 237) chama de “crença” ou “descrença”, na primeira edição de *How We Think*, pode ser sempre desafiado por novas dificuldades, sem ter nada mais disponível do que hábitos. Conseqüentemente, a experiência pode ser concebida como uma reconstrução constante, mas somente na condição de que existam hábitos estáveis e que a vida não seja simplesmente equiparada a uma constante solução de problemas.

A sedimentação da aprendizagem nos hábitos tem sido parte do conhecimento pedagógico desde Plutarco, embora não ligada a uma psicologia do pensamento, mas a uma representação da mobilidade da experiência, na medida em que ela é refletida. A “experiência”, ao contrário de Plutarco ou John Locke, não leva à aquisição de hábitos fixos, mas a soluções sujeitas a outras experiências que podem desafiar os próprios hábitos, mas não todos de uma só vez. A inteligência precisa de problemas e não de hábitos.

Isso tem consequências para a teoria da educação, que não pode ser entendida como “equipamento” e nem mesmo como a própria vida, embora faça parte dela. A vida é aprendido, mas o aprendido não pode ser armazenado em resultados permanentes, que possam ser lembrados de forma confiável ou aplicados posteriormente. Erros são observados quando percebidos como dificuldades ou problemas.

Numa variante otimista, todos os problemas são resolvidos, mas nem todos ao mesmo tempo e por todas as pessoas. Há, também, de pronto, na educação, problemas insolúveis, ou pelo menos problemas que parecem insolúveis, confundindo assim as expectativas e deixando a reflexão filosófica e educacional afundar-se em seus próprios limites.

Como, por exemplo, você resolve os problemas das sociedades que estão se desmoronando, em que a oferta de educação entrou em colapso e não está sendo restaurada? Ou, como você lida com as crianças-soldados africanas, cuja educação tinha apenas um propósito, a saber, treiná-las para matar? Ou, ainda, o que você faz com os fundamentalistas que doutrina seus filhos e chamam isso de “educação”? Portanto, é preciso ter cuidado para não pensar que todos os problemas que surgem na educação são legítimos e podem ser resolvidos.

Em resumo: falar em filosofia da educação não significa sobrecarregar a reflexão com dogmas baseados na fé ou recuar para autores ilustres. A referência a outros filósofos só pode ser pensada como encorajamento ou rejeição, ou seja, como um argumento que desencadeia seus próprios problemas, sem proporcionar uma falsa sensação de se-

gurança. Na filosofia da educação, aqueles que simplesmente concordam com as autoridades devem saber o que estão fazendo. Neste caso, apenas se adota a solução, evitando encontrar seu próprio problema.

## Tópicos e tarefas

Uma filosofia democrática da educação tem a tarefa de lidar com questões públicas que estão associadas a seus temas centrais de formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*). Essas questões e seus respectivos campos de associação são “notoriamente controversos” (Gallie, 1956; Kekes, 1977). A filosofia da educação deve, portanto, tomar uma posição pública, pesar lados diferentes e afirmar ou enfraquecer certos argumentos em relação a outros. Nesse sentido, o filósofo da educação seria uma figura pública sem associar a ela o *status* tradicional do intelectual moralista que considera sua própria filosofia como superior, querendo meramente a exaltar.

Uma tarefa filosófico-formativa genuína refere-se à crítica e ao esclarecimento de categorias pedagógicas centrais e decisivas do discurso público, como, por exemplo, “igualdade de oportunidades” ou “justiça educativa”. Se você colocar conceitos como esses sob a condição de compreensão e fingir que eles são incompreensíveis, então, tem-se imediatamente um campo para a problematização filosófico-educacional. Isso vale também no sentido de que a filosofia da educação se refere a alguns problemas de “clarificação de conceitos”, como, por exemplo, a imprecisões linguísticas, que são inevitáveis (Black, 1949).

Entretanto, a filosofia da educação tem seus próprios riscos, especialmente no que diz respeito aos mundos da vida (*Lebenswelten*). Tais riscos se tornam particularmente evidentes quando a reflexão filosófica questiona a natureza autoevidente dos conceitos cotidianos. Um termo é “claro” apenas em seu uso ingênuo e cotidiano; “claro” significa, então, simplesmente, estar livre de cepticismo, sendo, portanto, autoevidente. Essa certeza cotidiana é rompida quando são feitas per-

guntas filosóficas sobre o que o termo “significa”, parecendo abrir-se à interpretação.

O problema associado com isso é duplo. Por um lado, o esclarecimento filosófico de um termo não leva a uma mudança na forma como ele é usado na vida cotidiana. Desde a antiguidade, tentativas têm sido feitas para definir “educação” mais precisamente em termos filosóficos ou para associar com isso uma teoria elaborada. Mas, tal teoria nunca leva, e esta é a segunda parte do problema, a uma clarificação conclusiva do significado. Os termos da linguagem cotidiana permanecem ambíguos e a filosofia só pode, em última análise, provar isso; caso contrário, não haveria novos desafios para os filósofos posteriores.

No sentido do jovem Jürgen Habermas (1970): a linguagem cotidiana é a última metalinguagem e, por isso, a reflexão não pode voltar para trás dela (desta metalinguagem), pelo menos não se quiser falar ou conversar com ela. De outra parte, quando se quer ir além disso, trata-se tão somente de silenciar no sentido da teoria de Wittgenstein sobre os jogos linguísticos (Oelkers, 1986).

Nesse contexto, emerge a questão sobre o que deve ser feito com as teses e os conceitos da filosofia da educação. Também se pode colocar a questão se a filosofia da educação é mais do que uma constante disputa entre especialistas que aprenderam a questionar os conceitos simples que são tomados como autoevidentes na vida cotidiana. A “clareza” só é possível em vista do próprio filosofar de qualquer maneira.

Contudo, obtêm-se vantagens intelectuais quando as certezas são abaladas. Isso é especialmente verdadeiro com relação aos conceitos populares de pesquisa empírica educacional (Lagemann, 2000; Phillips, 2009). Isso pressupõe o trabalho teórico da própria pesquisa educacional e a forma como seus conceitos são percebidos, tanto nas profissões educacionais quanto no público em geral.

A filosofia da educação deixa claro, em outras palavras, que tipo de filosofia se esconde por detrás dos conceitos. Isso também se aplica, por exemplo, à chamada “orientação de saída”, que foi adotada a partir

de certas filosofias econômicas, sem que ficasse claro o que seria desencadeado com isso nos campos profissionais da pedagogia. Por trás de cada empiria, existe sempre uma filosofia, que geralmente não é elaborada e, muitas vezes, representa apenas a intuição da pesquisa. A empiria também é uma normalização, apenas que esta premissa não é visível ou desaparece por trás do desenho da pesquisa.

Uma das tarefas da filosofia da educação é criticar os próprios conceitos. Em sua época, Israel Scheffler (1960) examinou apenas a lógica das metáforas ou definições na educação, mas não o conteúdo histórico da linguagem pedagógica (Oelkers, 1997). As metáforas na educação não são marcadas como tais, mas são simplesmente utilizadas com fortes implicações da realidade. A análise filosófica pode apontar isso e combiná-lo com uma crítica ao dogmatismo pedagógico, muitas vezes associado com isso.

Tal problema se aplica, por exemplo, às expressões idiomáticas de “centralidade infantil” ou da “natureza da criança”, que Charles Hardie já havia atacado e que ainda hoje têm uma influência duradoura no discurso público da educação. Mas, quando se diz que “a criança está no centro”, apenas se movimentou uma metáfora, além de rica em tradição, que remonta à geometria teológica do século XVII. O termo central “educação” também é uma metáfora, embora não seja percebido dessa forma, mas, sim, equiparado ingenuamente a um processo controlável (Guski, 2007).

A tarefa, portanto, é dissolver fixações linguísticas e certezas, ganhando espaço para melhores conceitos que possam ser comunicados com mais perspectiva de compreensão. Isso também se deixa entender, enquanto “consequência do ponto de vista prático”, como tentativa de mudar o uso da linguagem na medida em que se fala.

Hoje em dia, refere-se à “centralidade infantil” para obter a aprovação pública com sua autoridade. Dificilmente parece possível pensar a educação de outra forma que não seja “do ponto de vista da criança”, sendo precisamente isso o que deveria desafiar a filosofia da educação.

Ela é essencialmente antiautoritária e não pode nem mesmo parar em sua própria linguagem.

Portanto, a filosofia da educação já encontra justificação quando se mostra sensível às imposições linguísticas e às impossibilidades práticas da educação. Isso significa distanciar-se das teorias clássicas dos-dois-mundos, que têm definido a pedagogia desde Platão. O *Emilio* de Rousseau teve efeito tão duradouro porque colocou a sociedade existente sob reserva e procurou possibilidades de educação radicalmente diferentes. No entanto, isso só é possível se se assumir um segundo mundo ao lado do existente, no qual tudo pode ser feito melhor. Não é coincidência que o mundo de Rousseau seja o da natureza.

A filosofia da educação deveria se preocupar, ainda, com que outras questões? O filósofo americano Nicholas Burbules (2000) identificou três temas centrais que devem ser abordados na filosofia acadêmica da educação de hoje ou que há muito tempo são objeto de debates maiores, a saber, “identidade”, “diferença” e “poder”. Todos os três temas provêm da filosofia geral. O primeiro foi desenvolvido principalmente no idealismo alemão e reaparece hoje em dia na filosofia do reconhecimento; o segundo está associado agora, principalmente, com a filosofia de Jacques Derrida; e o terceiro é amplamente percebido através do trabalho de Michel Foucault.

Todos esses temas tratados intensamente por filósofos da educação ainda são considerados difíceis e, por essa razão, desafiadores, mas todos têm, de alguma forma, uma conotação positiva ou devem ganhar aspectos positivos através da crítica, eliminando, com isso, seus aspectos negativos. A identidade deve ser alcançada, a diferença determina hoje, muitas vezes, toda a visão filosófica e o poder, por sua vez, é visto mediante o pano de fundo da democratização. Os temas que têm conotações exclusivamente negativas geralmente não são mencionados na filosofia da educação ou são considerados como fatos a serem evitados.

Temas tratados incluem a ilusão e o engano com inspiração em Friedrich Nietzsche, o silêncio com referência a Schopenhauer e Wittgenstein, ou mentiras, enganar e desvios, que Kant colocou sob um feitiço moral e que, entretanto, ocorrem em toda a educação. O mesmo se aplica à agressão e ao ódio, que Sigmund Freud, por exemplo, apresentou como inevitável em sua teoria pulsional, sem que fique claro o que significa esta inevitabilidade na educação.

Tais temas podem ser encontrados na filosofia, mas quase nunca na filosofia da educação, que direta ou indiretamente se refere aos campos da práxis que são definidos moralmente e nos quais a reflexão não é simplesmente livre. O campo pedagógico estabelece os limites que não podem ser arbitrariamente ultrapassados, para que uma teoria ganhe aceitação pública. Os filósofos podem refletir sobre o valor instável, mas ainda assim existente, da mentira (Wiles, 1988); o que os educadores aparentemente não podem fazer, embora seu campo esteja cheio dela (Chiapparini, 2011).

Mas, engano, insinceridade e ódio são realidades na educação e seriam, portanto, tema de reflexão filosófica. As ilusões sobre a educação são comuns na prática e não podem ser evitadas simplesmente porque só são reconhecidas depois. O silêncio, por exemplo, em casos de abuso sexual, também ocorre constantemente na realidade da educação, sem ter sido tratado de forma sustentada na filosofia da educação. Por que particularmente os pedagogos silenciam quando ouvem falar de abuso?

No entanto, não há apenas temas negativa e positivamente ocupados, mas também teoremas pedagógicos que determinam irreconhecivelmente os desejos na educação. A “perfectibilidade” de Rousseau, por exemplo, é inimaginavelmente próxima dos pais de hoje. Mas, por que queremos filhos perfeitos? Essa seria uma questão empírica e filosófica que talvez diga mais sobre educação do que qualquer tentativa de determinar a “identidade”. Tal esforço repousa sempre, na pedagogia, em um objetivo de aprendizado, tornando-se depois imune ao ceticismo filosófico.



Em conclusão: se a democracia deve ser entendida como um modo de vida, segundo John Dewey, então muda com isso também a educação, cujo sentido o Estado não pode simplesmente prescrever. Ao contrário das sociedades totalitárias, a educação pública organizada e financiada pelo Estado não está ligada a um direito de disposição do Estado sobre os cidadãos.

Portanto, no que se refere à educação, o Estado precisa se relacionar com a sociedade, engajando-se com ela. De um lado, o Estado se torna dependente da qualidade da opinião pública. O povo democrático, de outro, também deve compreender a arte de dizer não (*Kunst des Neinsagens*), ou seja, ser capaz de enfrentar a ação governamental com ceticismo e ser tão imune quanto possível a qualquer sugestão oficial. Quem se apoia no bem comum pressupõe precisamente a crítica ao fazer isso. Os interesses dos cidadãos não têm que ser necessariamente os do governo.

O hábito democrático surge decisivamente na comunicação do mundo da vida, na sociedade civil, com agências e tarefas com as quais os cidadãos lidam e são confiáveis para poder atender às preocupações da comunidade. Mas, a forma de vida inclui críticas, protestos e o uso da liberdade de expressão, mesmo quando, como na crise do Coronavírus (Covid-19), tal liberdade é excessiva e não visa à compreensão mútua, mas age de forma não perspicaz.

As escolas podem se preparar para o modo de vida da democracia, se elas próprias se tornarem civis, ou seja, permitirem a participação, comportarem-se de forma transparente e desempenharem um papel público<sup>9</sup>. Somente a instituição estatal autoritária poderia elevar a disciplina a um culto. As escolas civis são baseadas em regras perspicazes e não pressupõem – como na escola alemã de três classes – a “aptidão” natural, mas a capacidade de aprender.

Além disso, diferentes formas de aprendizagem têm que ser aceitas e a autonomia de aquisição das informações tem que estar diante

---

<sup>9</sup> Um exemplo é o prédio da escola Steiacher no município de Brütisellen, no cantão de Zurique.

dos nossos olhos. A educação obrigatória não é mais sinônimo de controle extensivo de todo o espaço de aprendizagem. Todavia, as escolas terão que continuar a perseguir objetivos de educação pública com o desenvolvimento da democracia em mente.

De modo mais geral, a educação pública e a participação escolar são indicadores da ancoragem do mundo da vida de uma democracia viva. A democracia deve ocorrer tanto como comunicação quanto como procedimento na vida cotidiana, e seu modo de vida deve ser convincente em longo prazo, mesmo e especialmente quando a insatisfação com a democracia é articulada. A democracia não apenas estabelece as regras políticas do jogo, mas, ao mesmo tempo, trabalha com um salto de fé, que deve e pode ser mantido estável, se as soluções para os problemas forem convincentes.

Isso também se aplica, especialmente, à percepção de crises como a atual guerra na Ucrânia. Os desprezadores da democracia teriam atingido seu objetivo se, durante a crise, a confiança política tivesse decaído. Aqueles que querem evitar isso precisam de um modo de vida que possa resistir a pandemias, absorver perdas de prosperidade, defender-se contra distorções ideológicas da realidade<sup>10</sup> e continuar a se desenvolver com autoconfiança. Isso não é possível sem uma formação (*Bildung*) vigilante e crítica.

## Referências

BHATTACHARYYA, N. C. The Concept of ‘Intelligence in John Dewey’s Philosophy and Educational Theory. *Educational Theory*, v. 19, n. 2, p. 185-195, 2007.

BLACK, M. *Language and Philosophy: Studies in Method*. Ithaca: Cornell University Press, 1949.

BURBULES, N. C. Philosophy of Education. In: MOON, B.; BEN-PERETZ, M.; BROWN, S. (ed.). *Routledge International Companion to Education*. New York: Routledge, 2000. p. 3-18.

---

<sup>10</sup> Como a reinterpretação de uma derrota eleitoral em uma vitória por alguém que seus partidários consideram um “gênio” (Rucker/Leonning 2021).

CARTER, S. A. *Object Lessons: How Nineteenth Century Americans Make Sense of the Material World*. New York: Oxford University Press, 2018.

CASTETS, R. Les ouigours à l'épreuve du « vivre-ensemble » chinois. *Le Monde Diplomatique*, mar. 2019, p. 6-7. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/2019/03/CASTETS/59639>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CHIAPPARINI, E. *Ehrliche Unehrllichkeit: eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen: Budrich Verlag, 2011.

DE BENOIST, A. *Gegen den Liberalismus: die Gesellschaft ist kein Markt*, Übersetzt von Michael Klotz/Claude Michel. 2. Auflage. Dresden: Jungeuropa Verlag, 2021.

DE TOCQUEVILLE, A. *Democracy in America: part the Second, the Social Influence of Democracy*. Translated by Henry Reeve, Preface by John C. Spencer. New York: J. & H.G., Langley, 1840.

DEWEY, J. *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt & Company, 1917.

DEWEY, J. The Middle Works, 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays, 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985b.

DEWEY, J. The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: *Democracy and Education* 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985a.

DEWEY, J.; TUFTS, J. H. *Ethics*. New York: Henry Holt & Company, 1908.

DOMES, J. *Vertagte Revolutio: die Politik der Kuomintang in China, 1923-1937*. Berlin: Walter de Gruyter, 1969.

DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Ed. par Jean-Claude Filloux. Paris: Fabelt, 2006.

HABERMAS, J. Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: BUBNER, R.; CRAMER, K.; WIEHL, R. (org.). *Dialektik und Hermeneutik: Festschrift für Hans-Georg Gadamer*, Band II. Tübingen: Mohr (Siebeck), 1970. p. 73-104.

HABERMAS, J. *Theorie und Praxis: Sozialphilosophische Studien*. 4. durchgesehene, erweiterte und neu eingeleitete Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.

HARDIE, Ch. D. *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1942.

HARDIE, Ch. D. The Philosophy of Education in a New Key. *Educational Theory*, v. 10, n. 4, p. 255-261, Oct. 1960.

GALLIE, W.B. Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 56, p. 167-198, 1956.

GUSKI, A. *Metaphern der Pädagogik: metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegen-*

wart. Bern et. al.: Peter Lang Verlag, 2007. Explorations. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53.

JOHN of Salisbury. *Policraticus: of the Frivolities of Courtiers and the Footprints of Philosophers*. Edited and Translated by C. J. Nederman. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KEKES, J. Essentially Contested Concepts: a Reconsideration. *Philosophy and Rhetoric*, v. 10, n. 2, p. 71-89, 1977.

KIVISTÖ, S. *The Vices of Learning*. Morality and Knowledge at Early Modern Universities. Leiden/Boston: Brill, 2014. Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, v. 48.

LAGEMANN, E. C. *An Elusive Science: the Troubling History of Educational Research*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 2000.

LUHMANN, N. Komplexität und Demokratie. In: POLITISCHE Planung: Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1971. p. 35-45.

LUHMANN, N. Die Zukunft der Demokratie. In: SOZIOLOGISCHE Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987. p. 126-132.

MASUR, K. *Until Justice Be Done: America's First Civil Rights Movement, from the Revolution to Reconstruction*. New York: W.W. Norton, 2022.

MONTESQUIEU. *Oeuvres Complètes*. Ed. A. Masson. Tome I: Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris: Les Editions Nagel, 1950.

OELKERS, J. Sprache, Lernen, Schweigen. Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. *Neue Sammlung*, v. 26, n. 2, p. 230-252, 1986.

OELKERS, J. Is There a 'Language of Education'? In: SIEGEL, H. (ed.). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Publications, 1997. p. 125-138.

OELKERS, J. From Herbart to Dewey: On the Historical Irresistibility of Learning Psychology. In: VAN RUYSKENSVELDE, S. et al. (ed.). *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Berlin/Boston: DeGruyter Oldenburg, 2021. p. 313-335.

PETERS, M.; FREEMAN-MOOR, J. (ed.). *Edutopias: New Utopian Thinking in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

PHILLIPS, D. C. Empirical Educational Research: Charting Philosophical Disagreements in an Undisciplined Field. In: SIEGEL, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 381-406.

RAZA, Z. China's "Political Re-Education" Camps of Xinjiang's Uyghur Muslims. *Asian Affairs*, v. 50, n. 4, p. 488-501, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03068374.2019.1672433>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROUSSEAU, J.-J. Oeuvres complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. III : *Du Contrat Social. Ecrits politiques*. Paris: Editions Gallimard, 1964. (zit. als O.C. mit Seitenzahl).

ROUSSEAU, J.-J. Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: *Emile. Education - Morale - Botanique*. Paris: Editions Gallimard, 1969.

SCHEFFLER, I. *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1960.

SCHMITT, C. *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*. 10. Auflage. Berlin: Duncker&Humblot, 2017.

THE RIGHT of free discussion. New York: New York Pamphlet Society, 1829.

THORNDIKE, E. L. Educational Psychology. Vol. I: *The Original Nature of Man*. New York: Teachers College Columbia University, 1913.

TUFTS, J. H. *Our Democracy: Its Origins and its Tasks*. New York: Henry Holt & Company, 1917.

WHITMAN, Walt. *Democratic Vistas*. New York: Legare Street Press, 2013.

WILES, A. M. Lying: Its Inconstant Value. *Southern Journal of Philosophy*, v. 26, p. 275-284, 1988.

WOLIN, S. *Fugitive Democracy and other Essays*. Ed. by N. Xenos. Princeton, N.J./Oxford: Princeton University Press, 2016.

ZILLNER, F. V. *Ueber Erkrankungen von Volksmengen und Krankheitsconstitutionen*. Zeitschrift der kais. kön. Gesellschaft der Aerzte zu Wien, Sechster Jahrgang (Erster und Zweiter Band), p. 9-36, 67-83, 139-164, 1850.



## Sobre os autores

---

**Aldenora Conceição de Macedo:** Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

**Angelo Vitória Cenci:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**Bernardete A. Gatti:** Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

**Carlota Boto:** Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

**Catía Piccolo Viero Devechi:** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Claudio Almir Dalbosco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

**Diandra Dal Sent Machado:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Dionei Martello:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

**Dirk Stederth:** Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

**Enrique Sérgio Blanco:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Francisco Fianco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

**Hans-Georg Flickinger:** Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

**Jürgen Oelkers:** Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

**Marcelo José Doro:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Marli Teresinha Silva da Silveira:** Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

**Miguel da Silva Rossetto:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Nara Aparecida Peruzzo:** Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

**Norberto Mazai:** Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

**Odair Neitzel:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

**Pedro Goergen:** Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Renata Maraschin:** Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.



Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

